

¿Por qué los niños y las niñas se mueven tanto?

El lugar de la acción en el desarrollo psicomotor y la maduración psicológica de la infancia



Bernard Aucouturier
Gérard Mendel

Biblioteca de Infantil 1





¿Por qué los niños y las niñas se mueven tanto?

El lugar de la acción en el desarrollo psicomotor y la maduración psicológica de la infancia



Bernard Aucouturier
Gérard Mendel

Biblioteca de Infantil 1



Bernard Aucouturier
Gérard Mendel

¿Por qué los niños y las niñas se mueven tanto?

El lugar de la acción en el desarrollo psicomotor y la maduración psicológica de la infancia

Biblioteca de Infantil 1



Título original: Qu’est-ce qui fait courir l’enfant? Place de l’action dans le développement apport de Winnicot

Colección Biblioteca de Infantil
Serie Didáctica de la expresión corporal
Directores de la colección: Vicenç Arnaiz y Cristina Elorza

C/ Hurtado, 29. 08022 Barcelona
www.grao.com

ISBN: 978-84-9980-564-1
1.ª edición en formato digital: enero 2015

Diseño: Maria Tortajada

Prólogo a la edición castellana

Iolanda Vives

No hay psiquismo, ni siquiera al inicio, sin actividad.[1].

Esta afirmación la podemos encontrar extrapolada en cualquier comentario, que pretenda explicar los orígenes de la vida, desde otros puntos de vista: biológico, psicológico, etológico, sociológico, etc.

Unos utilizarán más el concepto de movimiento y otros el de acción, pueden afinar hablando de actos o de actividades, pero en conjunto tendrán que aceptar que la acción (intrínseca al elemento) en relación (extrínseca al ambiente) son la base y el medio para hacer posible cualquier proceso evolutivo, sea de una célula o de un sujeto, y favorecer su capacidad de desarrollo y transformación.

Si nos centramos en los niños y las niñas, sujetos a los cuales va dedicado este libro, y al tema de la acción, deberemos decir lo natural, normal y saludable que es que se muevan, ya que la motricidad del niño es el medio privilegiado que tiene para expresar su psiquismo: sensaciones, emociones, percepciones, representaciones, conocer el mundo y relacionarse con los demás.

Movimiento y cuerpo es al niño lo que el lenguaje es al adulto.

Esta manera original de expresarse la llamamos expresividad motriz; tiene dimensiones conscientes e inconscientes y es el modo tónico-emocional de ser y estar en relación con el espacio, con los objetos y con los demás.

La expresividad motriz forma parte y está inscrita en nosotros desde las primeras relaciones que establecemos, las relaciones parentales, éstas forman parte de nuestra historia y las intentamos rememorar simbólicamente a partir de nuestras acciones. Estaríamos hablando del sentido y la dialéctica de la dimensión inconsciente de la expresividad motriz que los autores de este libro desarrollan ampliamente.

Otro elemento necesario para facilitar el desarrollo y la transformación es poder situar al niño y la niña en una dinámica de placer: el placer del movimiento, de la acción, de jugar, para llegar al placer de hacer, de pensar, de saber.

La inestabilidad motriz que evidenciamos actualmente con demasiada frecuencia, ya sea por exceso (hiperactividad) o por defecto (inhibición), tendrá otras connotaciones después de la lectura de este libro, puesto que las acciones de los niños no son hiperacciones, es decir, no son causas sino efectos de estas

relaciones dialogantes y recíprocas que se establecen entre el sujeto y el medio.

El marco de la Práctica Psicomotriz Aucouturier, sea educativo y preventivo o terapéutico, se basa en la comprensión de la expresividad motriz de los niños y niñas, y en la necesidad de ofrecer una dinámica de bienestar que facilite y acompañe la maduración psicológica de la infancia.

El interés en la traducción y la publicación de este libro viene precedido por toda una serie de publicaciones en revistas de esta editorial[*], con temas muy próximos a prácticas corporales y psicomotrices, que pueden ser útiles para comprender el significado de conceptos y terminología y que explicitan de forma más amplia los objetivos básicos de este tipo de formas de trabajo educativo, preventivo y/o terapéutico.

1. Esta frase ha sido extraída del apartado de conclusiones de este libro, producto de unas jornadas de estudio sobre la práctica psicomotriz realizadas en Louvain-La-Neuve en mayo de 1999.

*. Concretamente hacemos referencia a las revistas Aula de Innovación Educativa 109 (febrero 2002), 111 (mayo 2002), 122 (junio 2003), 123/124 (julio-agosto 2003); Guix d'Infantil y Aula de Infantil 1 (mayo-junio 2001), 8 (julio-agosto 2002), 15 (septiembre-octubre 2003); y a artículos coordinados por nuestros compañeros y amigos Vicenç Arnaiz y Carles Parellada.

Introducción

Pascale Didriche

Una cuestión de fondo

Esta obra se elaboró tras una jornada de estudios celebrada en Louvain-la-Neuve el 28 de mayo de 1999. Fue organizada por la escuela belga de Práctica Psicomotriz Aucouturier y el servicio de psicomotricidad de la Facultad de Psicología y Ciencias de la Educación de la Universidad Católica de Louvain.

El objetivo de la jornada, que llevó el nombre de *Qu'est-ce qui fait courir l'enfant?*, fue el reencuentro entre dos prácticos-teóricos con orientaciones diferentes, que intercambiaron sus puntos de vista sobre el sentido de la acción: Bernard Aucouturier y Gérard Mendel.

El hilo conductor del debate fue la pregunta «¿por qué el niño se mueve?», que bien podría haberse formulado de otro modo: ¿Qué motiva la acción psicomotriz del niño? ¿Qué procesos entran en juego? ¿Qué pone en acción el niño cuando se mueve? Este libro girará en torno a estas preguntas, que en sí mismas definen la temática que se tratará.

En primer lugar, nos centraremos en la especificidad de la acción psicomotriz en los niños y niñas más pequeños. Con ésta surge la siguiente pregunta: ¿cuáles son las acciones específicas de los bebés? O incluso: ¿qué papel desempeña la acción psicomotriz en el desarrollo del niño o la niña?

¿Qué acción corresponde a un bebé?

El niño y la niña se dicen y existen por su *motricidad*. Por una parte, la motricidad es instrumental, es el apoyo de la acción sobre el mundo de los objetos. Por otra, es relacional, es la expresión de la afectividad y el apoyo para la comunicación con los interlocutores humanos. A través de cada acción motriz del niño, podemos descifrar un sentido, observar una forma de hacer las cosas específicas de cada persona. La acción espontánea del niño nos informará de la manera en que percibe el entorno material y relacional. Su acción es un indicio de la expresión del cuerpo en su ser esencial y en su relación con el otro. Asimismo, su acción manifiesta su capacidad para emprender una actividad,

organizarla y realizarla.

Como profesionales de la psicomotricidad, nuestra labor consiste en saber leer qué se oculta tras esa parte aparente del acto de moverse. Más allá del análisis de la acción puramente mecánica, es necesario saber qué da sentido al movimiento del niño. La acción tiene una dimensión psíquica que pasa desapercibida, porque sólo se percibe su apariencia exterior. Sin embargo, «no se trata de separar lo impulsivo de lo funcional. Ello volvería a mecanizar y deshabitar el cuerpo funcional, a aislar del contexto real al cuerpo impulsivo y vivo del sujeto» (Robert-Ouvray, 1997, p. 19).

El interés reside en considerar «el aspecto estructural de la organización motriz en el desarrollo del niño y su posible participación en los procesos relacionados con la unidad psicosomática» (ibídem, p. 19).

Por tanto, dado que la acción constituye el primer paso para la práctica psicomotriz, el campo de intervención de ésta se ve restringido por una «pluralidad dimensional donde se unen la neuromotricidad, la afectividad y la esfera cognitiva» (ibídem, p. 17). Según Robert-Ouvray:

> *La psicomotricidad no tiene en cuenta la eficiencia motriz, sino que trata de reestructurar el conjunto de la personalidad reactivando los procesos dialécticos entre el sujeto y su cuerpo, y entre el sujeto y su entorno. Existen numerosas formas de acercamiento, que van del efecto directivo al no directivo, o del juego al aprendizaje, pero siempre se basan en el acercamiento corporal. (ibídem, p. 17)*

En muchos de sus textos, Winnicott (1970-1971) subraya la importancia del juego y la acción en el proceso de maduración del niño. Con el fin de seguir la evolución del niño, los profesionales de la primera infancia deben reconocer la diversidad, la precocidad y el carácter cualitativo específico de las acciones motrices de cada niño. Es importante observar, dar sentido a cada capacidad manifiesta y reaccionar ante ellas con el mismo tipo de expresión. Así, el bebé es visto como un ser individualizado, que tiene su propia manera de entrar en contacto con sus interlocutores, como señala Stern (1989) al actualizar el concepto de *self*.

El niño afianza las experiencias cotidianas en su cuerpo prioritariamente, y sobre esta estructuración del cuerpo se apoyarán sus estructuras psíquicas, imaginarias, simbólicas, emocionales, cognitivas, etc., pues con la estructuración del componente corporal, se estructuran los demás componentes.

La evolución del proceso de desarrollo comprende dos aspectos. El *cuantitativo*, que se basa en la evolución del sistema neuromotor y de su

articulación madurativa con las estructuras óseas y musculares. Este proceso cuantitativo se aproxima a la lectura de lo que el niño nos manifiesta a través de su cuerpo con la evolución de los esquemas de posturas y movimientos. El otro proceso es el *cualitativo*, y se refiere a la lectura del lenguaje corporal como expresión tónica, postural, motriz y relacional, expresión que depende de un contexto determinado.

Al basarnos, entre otros factores, en la acción –reflejo de la organización del movimiento–, debemos descubrir, experimentar y observar los componentes cualitativos del movimiento, que definen al niño o la niña como seres únicos.

Por otra parte, existe un proceso inherente al desarrollo y la evolución del niño. En cada etapa, en cada nivel de madurez, se manifiestan «diferentes lógicas» del movimiento. En la primera etapa, la dinámica de la acción se estructura por completo en la sensación. Es la etapa del descubrimiento sensorial y manifiesta una lógica interna: el movimiento es lento dentro de un flujo continuo, las acciones se centran en el propio cuerpo y se refieren al eje corporal, etc. A lo largo de la etapa siguiente, esta sensación, unida a la lógica interna, se organiza de cara al exterior, y el cuerpo entero se centra en el objeto. La dinámica del movimiento experimenta la sensación en relación con el entorno material. La acción motriz se produce, sobre todo, en una dirección, en un solo plano, muy lineal. Se trata de una lógica monodireccional, que se manifiesta en una serie de movimientos de apertura y cierre. No es hasta la tercera etapa cuando la combinación de movimientos y direcciones espaciales permite al niño el desarrollo de una lógica mucho más compleja. La dinámica del movimiento se sitúa en múltiples planos. Gracias a este movimiento (las torsiones, extensiones, flexiones, etc.) se hace posible la comunicación real y es factible la apertura al ámbito relacional (con el entorno y con los demás).

En cada nuevo aprendizaje, encontramos estas tres formas lógicas que matizan la acción del niño. Para encontrar estas características específicas en cada niño, es necesario partir de su propia lógica. Cuanto menor sea la edad del bebé con el que se trabaja, más necesario es entender su lógica interna. Es más, en el caso del niño o la niña de pocos meses, la presentación del objeto se realizará en el eje corporal y en la *kinesfera* (o proyección del espacio corporal) si no queremos pasar a la lógica compleja, a la que aún no tiene acceso.

Todo profesional debe proponerse tener en cuenta a cada niño como el *actor de su desarrollo*: no puede considerarse como un *ser-objeto*, sino más bien como un *niño-sujeto*[2]. Y si queremos que el niño de pocos meses pueda «actuar en función de su propia construcción y ser el actor de su desarrollo, es fundamental que en su entorno haya, al menos, una persona [...] que le preste

atención, que sea interactiva y flexible, y también le trate como tal» (Montagner, 1993, p. 23). Sólo podemos alcanzar este objetivo si somos capaces de reconocer las características particulares de cada niño y cada niña y, por consiguiente, de dar sentido a sus acciones.

De una jornada de reflexión a un libro

Este libro es el reflejo de los intercambios entre Bernard Aucouturier y Gérard Mendel sobre «qué mueve al niño hacia la autonomía». Cada uno de ellos tiene un ámbito de trabajo y una práctica diferente, pero comparten el sentido de la innovación, el concepto de un pensamiento y una acción, que no siguen necesariamente las corrientes habituales. Asimismo, coinciden en su interés por la triple dimensión del acto en sí: la dimensión operativa, la dimensión psíquica y la dimensión psicoanalítica.

En la primera parte, cada uno presentará su visión personal y su reflexión sobre el sentido de la acción. Gérard Mendel se centrará en aquello que nos interesa del hecho psicomotor del niño, es decir, el acto, que se manifiesta de forma implícita en la acción elegida o decidida. En cuanto al punto de vista de Bernard Aucouturier sobre el acto psicomotor, el autor se centrará en el plano fantasmático del cuerpo y del hacer. Hará hincapié en el descubrimiento de la infraestructura simbólica de toda acción espontánea, así como sobre su resonancia emocional y afectiva. Ambos autores clarificarán la aportación de la teoría de Winnicott a sus reflexiones. Sobre todo, insistirán en el lugar que ocupan los fenómenos transicionales y el contacto corporal madre-niño en la construcción del Yo.

En la segunda parte, se presentan fotografías y escenas de vídeo que permiten observar al niño en acción, y descubrir así algunos conceptos o principios de acción. Por otro lado, estas imágenes permitieron intercambiar y comparar puntos de vista entre Bernard Aucouturier y Gérard Mendel, y sirvieron de apoyo en la jornada de reflexión celebrada en Louvain.

La última parte del libro está dedicada al intercambio de opiniones que mantuvieron el público y los participantes durante la jornada de reflexión.

2. Términos tomados de Montagner (1993).

1
¿Qué mueve al niño hacia la autonomía?

Gérard Mendel



1
¿Qué mueve al niño hacia la autonomía?

Gérard Mendel

He dividido mi presentación teórica en tres secciones. La primera consistirá en señalar las experiencias en que me he basado. La segunda se referirá a las modalidades de mi colaboración con Bernard Aucouturier y los formadores de escuelas PPA (Escuelas de Práctica Psicomotriz Aucouturier). Esta colaboración se inició hace más de diez años, de manera que el nuestro ha sido un trabajo a largo plazo. He elaborado la tercera parte de la presentación a partir de un libro que publiqué en 1998, *L'acte est un aventure* (El acto es una aventura), en el cual traté de sintetizar una idea –que ahora tiene ya cuarenta años– sobre la relación de la psicología y la sociología a propósito del acto.

Mi experiencia práctica

Antes de nada, hablaré de la experiencia a la que me refiero. En un principio, estudié para ser médico, en concreto, psiquiatra. A partir de 1960, empecé a emplear el psicoanálisis y, al cabo de unos treinta años, la psicología de campo. Después de años de formación, me asombraba el hecho de que a través del psicoanálisis se pudiera saber cómo había sido la infancia de un adulto. Sin embargo, en sociología no existía un método clínico con procedimientos adecuados, diferentes, que nos permitiera inventar, dar a conocer al propio adulto los cambios de personalidad que han tenido lugar, ya no en relación con la familia de la infancia, sino con la vida social y laboral. Así pues, mi actividad a lo largo de los últimos cuarenta años ha consistido en inventar ese método.

Desde 1971 existen grupos de «sociopsicoanálisis». Uno de ellos trabajó en Bélgica durante la década de los setenta. Poco a poco se elaboró un «dispositivo» específico que es a esta investigación de psicología social lo que el «dispositivo» diván-butaca es al psicoanálisis. Este *dispositivo sociopsicoanalítico* tiene una serie de características particulares que lo definen. Así, en una institución laboral se celebran reuniones periódicas de

«grupos de trabajo homogéneos» entre tres y cuatro veces al año. Éstas consisten en hablar únicamente de todos los aspectos del acto de trabajar. Era la primera vez que se mencionaba el concepto de acto. Estos mismos grupos se comunicaban entre ellos, pero siempre de manera indirecta, normalmente a través de documentos escritos que ellos mismos redactaban. De este modo se conseguía que un dispositivo institucional concreto se introdujera de forma permanente en una organización de trabajo real hasta llegar a formar parte de ella. Asimismo, permitía a los actores desarrollar una reflexión, cualquiera que fuera la institución, desde la escuela infantil hasta el asilo de ancianos, pasando, claro está, por este vínculo tan importante en la vida de toda persona, que es el trabajo. A lo largo de cuarenta años se han realizado cientos de intervenciones sobre el tema. Con los años, a partir de la documentación acumulada se han ido elaborando dos conceptos principales: el concepto de *acto-poder* y el de *movimiento de apropiación del acto*.

Acto-poder y movimiento de apropiación del acto

El concepto de *acto-poder* integra un triple significado. En primer lugar, el acto ejerce un poder sobre el objeto al que se aplica; no hay acto si no hay una transformación. En segundo lugar, el sujeto (el actor) también posee mayor o menor poder sobre su acto. En tercer lugar, según se ejerza mayor o menor poder sobre el acto, se producirán fenómenos psicológicos distintos, e incluso opuestos. En esto consiste el poder del acto. Todos hemos tenido esta experiencia: cuando no tenemos poder sobre nuestros actos y están controlados por otros no experimentamos placer, ni motivación, ni nos sentimos responsables con respecto de aquellos. En cambio, si tenemos poder sobre lo que hacemos –poder que va desde elegir el acto, a controlar las variantes de su ejecución, y que incluso implica un control de los efectos–, experimentamos placer, motivación y nos sentimos responsables. En este caso, podemos hablar de que hay una vinculación entre la psicología y la sociología, ya que según la organización del trabajo que estemos realizando (que determinará el poder o la falta de poder sobre nuestro acto), organización que forma parte del plano sociológico, se desarrollarán distintos efectos de orden psicológico. Dicho de otro modo: el poder considerado hasta el momento como el poder sobre los demás, ahora también se entiende, se analiza, se comprende y se teoriza como el poder sobre los propios actos.

El concepto *movimiento de apropiación del acto* es más ambicioso y especulativo. ¿A qué se refiere este concepto de movimiento de apropiación del

acto? Se refiere a que en cada individuo, independientemente de su cultura, existe una fuerza antropológica que lo impulsa a apropiarse de su acto desde el momento en que empieza a formarse la personalidad. ¿Qué significa exactamente el término *apropiarse* en este contexto? Antes de empezar a actuar, el sujeto va a escoger ese acto entre varias posibilidades, quiere conocer los detalles de ese acto. Durante él, querrá controlar y dominar el acto que ejecute. Por último, antes de que el acto llegue a su fin, el sujeto tratará de comprender, de conocer, los efectos de aquel. Esto es algo tan natural, que nos resulta difícil distanciarnos lo bastante de nuestros actos para reflexionar al respecto. El acto no es aquello que creemos que es, es decir, «algo» que, una vez realizado, nos parecerá extraño. En un momento determinado, el acto ya realizado sigue siendo parte de nosotros, como una suerte de seudópodo que sale del cuerpo y entra en el mundo. Nuestra mirada sobre el acto es lo que debería cambiar.

La antropología y el movimiento de apropiación del acto

La primera cuestión que se plantea es, claro está, saber qué puede dar origen a semejante impulso antropológico. Pensé durante mucho tiempo que podía explicarse con el concepto neurológico de la imagen del propio cuerpo. Como todos sabemos, los neurólogos han desarrollado un esquema corporal diversificado que se sitúa en segundo plano con respecto a nuestros movimientos y nuestras actividades, y que constituye una especie de doble imaginario de nuestro cuerpo. Todos conocemos el fenómeno del «miembro fantasma». Tras la amputación de un miembro, a menudo el sujeto tiene la dolorosa sensación de que, paradójicamente, el miembro sigue existiendo. De hecho, la parte del cuerpo que le corresponde en la imagen del propio cuerpo no ha sido eliminada. Con los años he preferido descartar esta explicación. Y es aquí cuando por primera vez en mi exposición voy a nombrar a Winnicott.

Donald W. Winnicott y los procesos transicionales

Los *procesos transicionales*, según la descripción que Winnicott hace de ellos cuando aparecen y se desarrollan en el caso del niño y la niña de entre 6 y 15 meses se refieren a que en esta edad, el mundo empieza a revelarse al niño de manera progresiva, como algo ajeno y diferente a él. A partir de ese momento, él y el mundo ya no son uno solo. Con el fin de poder soportar la alteridad de ese mundo, que aparece como algo diferente, el niño se crea la ilusión de que él mismo es su creador. La primera conciencia de que el mundo no es uno mismo –

que la madre es distinta de uno mismo– sólo es soportable con la ayuda de la ilusión. A lo largo de los procesos transicionales, se crean objetos de transición que adoptan formas distintas. Así, el niño se calma o se duerme con un mechón de su cabello en la mano, con un pliegue de la sábana o con una parte de su propia piel. Al final de esta etapa, este *objeto transicional*[3] puede acabar por adoptar la forma de un peluche, el clásico oso. En oposición a la lógica aristotélica, el objeto transicional será vivido por el niño como un elemento tanto exterior como interior a él mismo, así como un elemento creado por él y hallado en la realidad exterior. Lo mismo sucede con el acto, ya es un proceso que el niño vive como algo exterior (porque actúa sobre el mundo exterior y lo transforma) y a la vez interior (porque tiene su origen en nosotros). El acto es un proceso en el cual se descubre el mundo sobre el que se actúa. Es algo que está ahí, como una realidad que opone resistencia y afrontarla requiere un esfuerzo. Sin embargo, también es un proceso en el que nosotros creamos el mundo, ya que nuestro acto llega a modificarlo en mayor o menor medida, y además no siempre como quisiéramos.

También quiero señalar la relación entre el movimiento de apropiación del acto según yo lo concibo, y el proceso transicional. El acto en sí no es un proceso transicional. De hecho, tras esta etapa entre los 6 y 15 meses, los procesos transicionales también han pasado por otra en la cual, según Freud, se forma el inconsciente y predomina la vida psíquica. Esos procesos transicionales han interactuado con las distintas realidades en el desarrollo de las socializaciones y, por tanto, la voluntad de creación ha tenido que adaptarse a las restricciones sociales. Esto no es más que un hecho incidental, al que yo llamo en pocas palabras *voluntad de creación*, que representa el impulso creativo de los procesos transicionales en su conjunto.

El mismo acto observado en los adultos tiene un origen imperceptible que se remonta a los procesos transicionales, que encuentran una forma de expresión en la creatividad inherente a todo acto. No obstante, en el acto también concurren todos los componentes de la personalidad, según se forma durante la infancia.

La intervención y el acto sociopsicoanalíticos

En las intervenciones sociopsicoanalíticas a las que me he referido al principio, se da la expresión de este movimiento de apropiación del acto a la vez que dos formas de «oposición» en las que se manifiestan resistencias de naturaleza muy distinta. La primera es la que ofrece la organización del trabajo en sí mismo –con

sus grados jerárquicos y la imposibilidad de reunirse espontáneamente en «grupos de trabajo»–, y no facilita en absoluto a los actores el poder sobre su acto, la apropiación del acto. Aun así, existe una segunda resistencia que puede parecer paradójica. Y es que muy a menudo, tras cierto progreso, sea adquiriendo un mayor poder sobre el acto, sea adquiriendo un mayor poder de movimiento de apropiación del acto, aparecen movimientos de retroceso, de culpa, de negación de todo lo adquirido dentro del dispositivo. Es más, esta resistencia puede reflejarse en forma de inquietud colectiva del grupo, manifiesta con un silencio persistente, con una actitud general depresiva, etc. Lo que observamos –y no va más allá de una observación, pues no pretendemos hacer interpretaciones psicológicas– como un signo que adquiere poder sobre el acto en el inconsciente, se vive como una transgresión de la autoridad de los padres. Independientemente de la benevolencia de los padres durante la infancia, la imagen inconsciente que tenemos de ellos denota autoridad, de manera que reivindicar el poder sobre ellos desarrolla un sentimiento de culpabilidad. Ya que, en el inconsciente, la dirección de una institución se vive como una representación de los padres.

Esto último podría expresarse de otro modo, que consistiría en contrastar a Winnicott y Freud. Winnicott representa la no repetición, la creación y el movimiento de apropiación del acto como una derivación de los procesos transicionales. En cambio, Freud representa el inconsciente, la repetición, las imágenes parentales prohibitivas, prohibitivas en cuanto a la creación de un modelo de vida personal para el niño (incluso si esa prohibición no se corresponde con la realidad del trato benevolente que le dieron sus padres). Winnicott es, pues, la autonomía creadora. Freud es la repetición del modelo parental.

La colaboración con Aucouturier y los formadores de escuelas ppa (práctica Psicomotriz Aucouturier)

Son varias las razones por las que hemos colaborado a lo largo de diez años. En primer lugar, aprecio esta triple combinación de práctica, teoría y formación personal en la forma de trabajar de Bernard Aucouturier y todos sus colaboradores y colaboradoras. Por otra parte, me interesa el paralelismo que hay entre nosotros dos, en cuanto a la investigación del acto, aunque cada una vaya por caminos diferentes y aunque para Bernard Aucouturier sean raíces, y para mí sean las ramas del árbol.

La última razón es que la filosofía de la práctica de Aucouturier tiende a favorecer el desarrollo de los propios recursos del niño, así como a permitirle encontrar su propio camino hacia la autonomía. En este sentido –llamemos a las cosas por su nombre– podemos decir que la directriz de esta filosofía es el espíritu democrático. Todo cuanto he dicho hasta el momento no menoscaba el papel del padre y la madre. A partir de la identificación con ambos, el niño o la niña forman su personalidad. Además, un individuo se hace a sí mismo, con sus deseos personales y sus capacidades particulares, al desarrollar sus propios recursos.

El acto es una aventura

Para finalizar, dedicaré unas líneas al libro al que me refería al principio: *L'acte est une aventure*.

¿Cómo y por qué podemos consagrar toda una vida a escribir un libro, a seguir un camino en una única dirección? Quizá porque llega un momento en que sentimos la necesidad de hacer balance, de hacer una recapitulación de la cuestión que habrá sido el centro de investigación de una vida. En mi caso, tenía claro que el acto representaba el tema central, el tema donde confluían todos los aspectos de mi trabajo.

Siempre me había interesado mucho todo cuanto había leído sobre la acción. Al mismo tiempo, me daba cuenta de que no se correspondía con mi aplicación práctica. Asimismo, observé un detalle intrigante. Tanto filósofos como sociólogos habían escrito mucho sobre la acción, pero pocas veces empleaban la palabra *acto*. En cierto modo, esta larga labor de cinco años ha consistido en diferenciar, en diversos planos, los dos conceptos, *acción* y *acto*.

La *acción* es el proceso mental que se produce antes del acto, durante el acto y después del acto. Antes del acto, durante lo que yo denomino el *pre-acto*, la reflexión en sí reúne bastantes conceptos o nociones: el *proyecto*, el *deseo*, la *motivación*, la *voluntad*, la *deliberación*, la *decisión*, el *sentido*, etc. Por la cantidad y la calidad de estos conceptos, es posible observar hasta qué punto hay mucha más reflexión antes del acto que en la propia realización de éste.

Es extraordinario cómo se multiplican los conceptos relacionados, no con el acto, sino con lo que ocurre en la mente antes de pasar al acto. En cambio, la acción no es sólo el pre-acto, sino también la búsqueda, durante el acto, del proyecto de acción elaborado durante el pre-acto. Asimismo, la acción es, después del acto, la reflexión sobre cómo se ha realizado el acto: la repetición

de la experiencia, el relato, etc. Lo extraño es que, la mayoría de veces, cuando se ha escrito sobre los tres componentes de la acción –el antes, el durante y el después del acto– los autores parecían referirse a la *práctica*.

El acto es la acción y algo más

El *acto* es lo que le falta a la acción para que la práctica pueda comprenderse. Dicho de otro modo, el acto es la acción, pero con «algo más» añadido. Y este «algo más» es precisamente sobre lo que he tratado de reflexionar en mi libro. Reflexionar sobre el acto lleva a sacar conclusiones sencillas, aunque no por ello poco osadas, al decir que, en buena parte, el acto ha sido excluido en nuestra cultura en beneficio de la acción que tiene lugar en la mente.

El acto puede definirse como la interactividad de un sujeto con la realidad, ya sea ésta, el otro, la sociedad o la naturaleza. Por tanto, aunque podamos controlar lo que ocurre en nuestra mente, esta actividad sujeto-realidad es problemática, aleatoria y el sujeto nunca consigue controlarla del todo. Es decir, por ejemplo, que nunca sabremos con certeza cuál será el resultado de un acto.

El acto siempre tiene algo de indeterminado e ininteligible. Todos sabemos que al iniciar un acto, aun con la mejor preparación, nunca tenemos la seguridad de obtener el resultado previsto y deseado. En el transcurso de esa interactividad entre sujeto y realidad pueden intervenir muchos elementos que alteren el resultado que esperamos. En esta última idea, la palabra clave es la *interactividad*. Ésta significa que, en el transcurso del acto, no solamente se modificará la realidad –en función del poder del acto–, sino que el sujeto también se verá implicado. La experiencia de la realidad que se nos transmite a través del acto nos modifica. A esto quiero añadir que éste es un aspecto fundamental de diferenciación entre la psicología social y la psicología psicoanalítica. Esta última describe los procesos psicológicos que se desarrollan durante la infancia y se refieren a la relación con los padres. La psicología social que me interesa se centra en los efectos de la realidad sobre el sujeto, sobre los cambios que sufre el sujeto en su relación con la realidad. Queda claro, pues, que es necesario conjugar estos dos campos de la psicología.

Ulises o el sujeto creativo

La realidad es un elemento activo dentro del acto, al igual que el sujeto. Cuando iniciamos un acto, tenemos en mente un proyecto de acción que debe conducirnos a alcanzar cierto objetivo. Durante el acto, nos encontramos con

una realidad que muchas veces presenta elementos imprevistos; imprevistos e imprevisibles, pues precisamente surgen de la interacción del sujeto y la realidad en ese momento.

Ahora bien, el sujeto humano es el participante de un acto, porque tiene la capacidad de adaptación, en una cierta medida, a las vicisitudes surgidas durante el acto. El sujeto tiene un lado creativo que intentará no mantener de forma mecánica el fin previsto del proyecto de acción, sino llegar a buen puerto, aunque sea por vías alternativas, como Ulises, el héroe epónimo de *El acto es una aventura*. Ese lado creativo del sujeto con respecto al acto es la expresión de la voluntad de creación, es la derivación de los procesos transicionales.

Dejo aquí mi presentación teórica, que retomaré después, con la ayuda de una serie de imágenes.

3. Nota de la revisión técnica. Objeto transicional: objeto material que posee un valor afectivo para el bebé y le permite aceptar la separación de la relación con la madre aún en su ausencia sin demasiado malestar, sustituyéndola.

2
¿Qué mueve al niño hacia el sentido de la actividad motriz?

Bernard Aucouturier



2
¿Por qué se mueven los niños? El sentido de la actividad motriz

Bernard Aucouturier

¿Qué impulsa al niño a moverse tanto? Creo que esta pregunta nos obliga a plantearnos otra similar: ¿por qué se mueve el niño? A su vez, ésta nos lleva a preguntarnos sobre el sentido de la actividad motriz en los niños pequeños.

La construcción de la unidad de sí mismo

Hacia los 12 o 15 meses, el niño se desplaza con bastante lentitud, se balancea como un pato grande. Presta mucha atención a su entorno; teme incluso que otro niño pueda provocarle una caída, una caída que pueda causarle daño. Esta noción está relacionada con la inseguridad que le causa la inestabilidad de su equilibrio. Sin embargo, hacia los 18 o 24 meses, el niño es capaz de correr con soltura, es otro niño. Tiene una carrera regular y equilibrada, la flexibilidad del cuerpo permite que los miembros superiores e inferiores sean independientes, y libera a la vez muchas emociones contenidas y placer. El niño disfruta mucho corriendo. Con la carrera disfruta del movimiento, con la carrera disfruta del cuerpo. Ahora bien, ¿la carrera es solamente esto? ¿No será también el modo que tiene el niño para huir del control de un mundo externo que le resulta demasiado agobiante, que es un lastre para ser él mismo, para ser independiente dentro de su espacio? ¿Acaso esta etapa de la evolución del niño no es también un modo de ser él mismo frente a una amenaza, externa o interna? Si es así, ¿qué amenaza? El sentido de la actividad motriz del niño plantea este problema de fondo.

Para un niño o una niña de pocos meses, el hecho en sí de poner en movimiento el cuerpo es una fuente de descarga de tensiones tónicas y un estado afectivo placentero, ya que el movimiento es un afecto. Para el niño, ponerse en movimiento es también asegurarse o reasegurarse en relación con

una amenaza, en relación con una pérdida. ¿A qué perdida nos referimos? La función motriz madura con precocidad con respecto a otras funciones, como la lingüística o la mental. Esto le permite emplear la motricidad para reasegurarse frente al hecho de perder la continuidad de su unidad, unidad que se desestabiliza constantemente a causa de las angustias arcaicas. Así pues, la motricidad infantil plantea el problema de los procesos de reaseguración con relación a la angustia de pérdida del cuerpo y a la angustia de separación.

Hacia la unidad de sí mismo

La *unidad* es la interiorización de experiencias corporales vividas en las interacciones de la madre y el niño. Esta interiorización, realizada sobre un fondo de placer, a pesar de que existan ciertos momentos de displacer, proporciona al niño una sensación de continuidad de la existencia; el niño siempre busca la unidad, porque es una fuente de bienestar.

La unidad del niño es indisociable de la unidad de la madre. La madre unifica por la calidad en su función de *holding* y *handling*[4] (Winnicott, 1970, 1971), por la calidad de ensoñación materna (Bion, 1979), por la calidad de su envoltura psíquica (Anzieu, 1985), por la solidez de eje que proporciona a su niño (Haag, 1993). En pocas palabras, porque la madre envuelve, sostiene al niño, sueña su bebé pero permaneciendo ella misma en la continuidad de sus deseos, de sus estados afectivos, a pesar de que existan variaciones inevitables. La unidad de la madre también forma parte de la unidad del niño; podríamos hablar de una *unidad dual* (expresión de Anzieu), que más que una simbiosis, es una interiorización de las experiencias corporales, en que el niño está con la madre al tiempo que con él mismo. No obstante, esta unidad, que existe durante los primeros meses de vida del recién nacido, es muy precaria, ya que éste carece de la madurez psíquica necesaria para formar recuerdos estables de sus experiencias corporales compartidas. El nacimiento de sus primeras representaciones se producirá hacia los 6/8 meses al construirse un primer grado cualitativo de unidad.

Las angustias arcaicas[5]

Antes de alcanzar este primer grado de unidad, el niño corre el riesgo de perder estabilidad debido a angustias arcaicas de pérdida del cuerpo. Según Winnicott, se trata de «angustias inconmensurables», de «angustias primitivas» congénitas. Veámoslas:

- La angustia de caída: una vivencia de sensaciones dolorosas, de angustia a hundirse, miedo a caer al vacío en un abismo sin fondo, a caerse y deshacerse en pedazos.
- La angustia de disolución, de dispersión, de licuefacción: una vivencia de sensaciones dolorosas, de miedo a diluirse, a perder los límites.
- La angustia a fragmentarse, a ser aplastado, a estallar: una vivencia de sensaciones dolorosas, de miedo a ser desintegrado, desunido, de no estar unificado.
- La angustia de romperse, una vivencia de sensaciones dolorosas, el miedo a ser abierto en dos partes como una nuez.
- La angustia a ser despellejado, una vivencia de sensaciones dolorosas, el miedo de que nos arranquen la piel.

Es evidente que el padre y la madre son los mejores agentes para percibir las emociones e inquietudes que el bebé expresa a través de su cuerpo, así como para contenerlas, aliviarlas y permitirle recuperar su unidad y bienestar. Estas angustias contenidas por la calidad de interacciones de los progenitores permiten al bebé volverlas soportables y asumibles. Y una vez estas angustias pueden ser asumidas, crean una dinámica de búsqueda de la unidad.

En ausencia de la madre y en ausencia de interacciones el bebé busca la unidad como fuente de seguridad afectiva. Encuentra la solución representando las acciones que ha vivido con la madre y las acciones que ha experimentado con los cuidados recibidos. Al representar esas acciones, reproduce su unidad –su unidad dual–, lo cual le crea la sensación de continuidad de sí mismo y, a la vez, de continuidad del objeto-madre.

Toda acción es una representación que cumple la función de dar seguridad al bebé durante la ausencia de la madre, y asegura la sensación de continuidad de la existencia.

La representación de sí mismo

Las representaciones inconscientes de la acción son *fantasmas* –fantasmas sensoriomotores originarios– que nacen del placer del niño al actuar y cuando se actúa sobre él. El niño y la niña que se lo llevan todo a la boca y que más adelante tiran todos los objetos que tienen a su alcance, o el niño y la niña que llenan y vacían recipientes, todas estas acciones no son más que representaciones de la «acción-transformación» que han vivido en su relación con la madre, al recibir sus cuidados.

El niño y la niña que están tumbados de espaldas y se ponen solos boca arriba, que se incorporan para levantarse, para equilibrarse, que más tarde se balancean, ruedan sobre sí mismos, trepan, se deslizan, se caen, saltan, todo ello son representaciones de acciones que han vivido en su relación con la madre al llevarlos ésta en brazos, acunarlos, levantarlos, dejarlos sobre una cama.

El niño y la niña que buscan contactos con su cuerpo al rodar por el suelo, al envolverse con telas, al entrar en cajas de cartón, al meterse debajo de las mesas, y que más adelante construyen casas, todo ello, son representaciones de acciones que han vivido en su relación con la madre cuando ésta los ha tocado, envuelto, llevado de un sitio a otro, unificado.

Todas estas representaciones de acciones son simbolizaciones primarias que permiten al niño representar su unidad, representar el objeto-madre durante su ausencia, afirmar y reafirmar la seguridad de la continuidad de una representación de sí mismo.

El juego de la torre[6]

Las fotos que aparecen en la página siguiente son secuencias extraídas del documento visual, e ilustran las dos etapas: la *construcción* y la *destrucción*.

Estas imágenes muestran un juego de apariencia muy simple. En torno al primer año de edad, todos los niños y niñas tienden a lanzar los objetos que tienen a su alcance, y observan si estos objetos siguen en su campo de percepción. A menudo, la madre recoge los objetos y se los da al niño, que al momento vuelve a arrojarlos. Si el objeto lanzado no entra en su campo de percepción, si la madre no vuelve a darle el objeto, el niño sigue buscándolo con la mirada. Parece inquieto. A los ojos del niño, el objeto parece haberse perdido, lo cual no es de extrañar, ya que la idea de permanencia de un objeto no se adquiere hasta alrededor de los 15 o 18 meses.

A veces los padres juegan a construir una torre con cubos delante del niño. Éste espera y, una vez terminada la construcción, la destruye con grandes muestras de alegría. Entonces, la madre suele decir «se ha roto» o «se ha ido». A continuación, la madre reconstruye la torre. El niño espera y vuelve a destruirla con la misma intensidad emocional. Y mientras que el juego puede repetirse sin que el niño se canse, la madre acaba por cansarse. Sin embargo, como ve que el niño disfruta con esta actividad, sigue jugando y repite la misma actividad para su hijo.

En cambio, si la madre reconstruye solamente para enseñar al niño a construir una torre, y manifiesta su descontento cuando la destruye o incluso le prohíbe destruirla, éste puede hasta enfadarse y lanzar los cubos contra ella. Se enfada y destruye lo que la madre ha construido para él, y así afirma su diferencia con respecto a ella. Trata de decirle que él existe, pero de forma distinta a ella: afirma su identidad en función de la identificación que los une. El niño destruye para reafirmar que existe con relación a sus allegados.

Si el efecto de la destrucción es la afirmación de sí mismo, también permite al niño expresar los fantasmas sensoriomotores destructores dirigidos a su madre, fantasmas que ésta contiene al aceptar la destrucción y facilitar la reconstrucción del niño. La construcción es un continente de fantasmas destructores y de la intensidad de los afectos subyacentes.

El niño construye una torre de cubos



El niño destruye la torre de cubos



Cuando la madre construye la torre con los cubos, los reúne tras la dispersión; da al niño una imagen de unidad en la que ella proyecta su propia unidad, es decir, lo ayuda a unificarse.

Asimismo, que el niño construya sólo demuestra que asume angustias arcaicas de dispersión y fragmentación. Él mismo recupera la unidad con una representación unificada que es tanto él como el otro; entonces pasa a ser el actor del continente de sus propios fantasmas destructores.

Por otra parte, la dialéctica de la construcción-destrucción también es una actividad cognitiva que permite al niño jugar a agrupar y a dispersar y, posteriormente, le inducirá a participar en juegos de clasificación y seriación.

En función de todos estos contenidos inconscientes (los fantasmas) y preconscientes (lo cognitivo), no resulta extraño que el juego de construir y destruir sea un juego universal; demuestra la madurez psicológica del niño.

Intervención de Gérard Mendel, a propósito de la agresividad[7]

Quiero hacer un breve inciso sobre lo que acaba de explicar Bernard Aucouturier, a lo que yo llamaría de buen grado «una mediación a propósito de la agresividad». A menudo se habla de la agresividad como de una fuerza innata y mortífera, un instinto de matar al que incluso se ha dado el nombre mitológico de Tánatos. En suma, una agresividad inutilizable para un uso constructivo. En el mejor de los casos, podríamos hablar de una intrincación de impulsos libidinosos y agresivos. Ahora bien, los impulsos agresivos desatados, aislados, son nocivos.

A raíz del estudio de Aucouturier, observamos que es imposible hablar de

agresividad de forma aislada, como si se tratara de una sustancia, de una esencia. Existen múltiples formas de agresividad. En mi caso, siempre he considerado la agresividad como una reacción a la frustración, es decir, como una agresividad reactiva, y no «esencial» (en el sentido filosófico del término). Dicho de otro modo, la agresividad es la expresión de la frustración.

Basta con leer a Winnicott para entender que el hecho de descubrir que la realidad nos es ajena es la prueba más importante de la vida de un niño; es aún más difícil de sobrellevar que el conflicto edípico de los 3 a los 5 años. Con el ejemplo de la construcción de la torre, Bernard Aucouturier nos acaba de mostrar de forma muy precisa que la frustración que siente el niño ante la resistencia que le opone la realidad –no cabe duda de que la construcción le exige un esfuerzo considerable– tiene unas connotaciones muy diferentes, según el clima psicológico del momento.

Aquello a lo que llamamos *agresividad* puede contribuir a la construcción de la personalidad; e incluso la ausencia de la madre favorece esa construcción. O muy al contrario, en un clima psicológico tóxico, nocivo, la misma experiencia puede dejar huella de tal manera que, posteriormente, el sujeto tendrá dificultades para construir su identidad. Dicho de otro modo, el empleo de la palabra *agresividad* no ayuda a comprender los procesos psicológicos. No podemos hablar de agresividad sin tener en cuenta unos estados determinados, unas situaciones concretas, ya que son precisamente estos estados y situaciones los que le dan sentido, el verdadero sentido –que puede ser extremadamente diferente–, a lo que la pereza mental engloba en el término demasiado general de agresividad.

Las abstracciones fuera de contexto, los grandes desarrollos sobre la agresividad «en general» de los que se habla en los libros de psicología, tienen muy poco que ver con la realidad. Justamente por ello, Bernard Aucouturier ha apoyado su discurso con esta cinta de vídeo para mostrar el contexto exacto, único y singular, al que se han aplicado las palabras, los conceptos que ha utilizado.

A propósito de las angustias arcaicas

Intercambio de opiniones entre Bernard Aucouturier y el público

[El público] Usted habla de angustias en los niños y niñas más pequeños y del papel de seguridad de la madre, pero cuando ésta no puede asumir este papel con suficiente seguridad, se observa una diferencia considerable entre unos

niños y otros. El niño también tiene recursos personales variables distintos de su entorno. ¿Cómo puede el niño hacer frente a esto, cómo puede comprender esta diferencia individual de un niño a otro, dentro de un contexto que en ocasiones es extremadamente pobre?

[Aucouturier] Cada niño tiene su propia capacidad de adaptación con respecto a las angustias arcaicas en función de la calidad de la contención[8] externa. A pesar de algunas situaciones de abandono afectivo graves, algunos niños parecen tener un intenso deseo de sobrevivir y encontrar sus propias soluciones para reasegurarse. Aun así, ¿a costa de cuánto esfuerzo? ¿Están realmente asegurados, o acaso se trata de una falsa sensación de seguridad?

[El público] Antes ha dicho que la edad de 6 u 8 meses es la edad transicional con respecto a la unidad, con respecto a la madre. Normalmente, los niños empiezan a ir a la escuela infantil antes de los 6 meses en la mayoría de casos. Quisiera saber qué piensa usted de esta diferencia, entre el hecho de que el niño empiece a ir a la escuela infantil a los 3 meses y que no pueda madurativamente vivir ese momento transicional hasta los 6 meses. En cuanto a esto, ¿qué lugar concede usted al objeto transicional? ¿Se considera éste indispensable con respecto de esta capacidad que tiene el niño para reunificarse?

[Aucouturier] A partir de los 6 u 8 meses, el niño empieza a interesarse por sí mismo, se toca y se mima, como han hecho anteriormente el padre y la madre. Por otro lado, empieza a alejarse de la madre e inicia un proceso de individualización que tiene su origen en una angustia de pérdida del objeto-madre. O esta angustia da lugar a un proceso transicional que lo lleva a buscar un objeto transicional, como el peluche o el trozo de tela, que es un espacio común que pertenece tanto al niño como a la madre. El objeto transicional tiene una función de proporcionar seguridad en cuanto a la pérdida, tiene una función de apertura a la simbolización, pero también tiene una función de descarga de afectos de amor y de odio, porque este objeto es agredido, torturado y amado con pasión por el niño. Sin embargo, me surge la siguiente pregunta: ¿es universal el objeto transicional? ¿La comunicación y el lenguaje precoz son quizá para el niño o la niña un modo de evitar la fijación sobre ese objeto transicional?

En cuanto a su primera pregunta sobre los niños que empiezan a ir a la guardería antes de los 6 meses, es cierto que a esta edad su unidad es aún inestable, y necesitan un apoyo y una envoltura de muy buena calidad por parte de educadores y educadoras, para formar ese primer grado de unidad de sí mismo y tener acceso a las primeras representaciones.

[El público] Quisiera enlazar mi intervención con la de mi compañero. Cuando un niño pequeño está en la escuela infantil y saca sus cosas, sus juguetes preferidos[9], las educadoras y los educadores tienen reacciones muy diversas. Hay quien deja al niño usarlos, tenerlos cerca, como él quiera, y hay quien reacciona muy mal y le quita al niño los juguetes hasta la hora de la siesta o de irse a casa. ¿Cómo puede afectar a un niño o una niña las intervenciones de sus educadores? ¿Hay que permitirles usar libremente sus juguetes?

[Aucouturier] Así es, hay que dejar al niño con sus juguetes preferidos, porque se construye a sí mismo con momentos de regresión afectiva, que alternan con momentos de progresión simbólica; y en esta dinámica, cada niño tiene su propio ritmo. Es un error precipitar al bebé en un proceso que el adulto construye y que no respeta al niño.

[El público] Sin embargo, lo desconcertante es que a veces los juguetes pueden ayudarlo tanto a abrirse a la comunicación como cerrarse a ella. Les es difícil permitir que, en algunos momentos, el niño o la niña pueden retirarse completamente en su mundo, donde no existen más que ellos y su juguete, donde no existe ninguna otra relación, donde no existe comunicación con los demás.

[Aucouturier] Pero, ¿es realmente grave para los niños y las niñas? No incluyamos, claro está, a aquellos con patologías evidentes y repetitivas que quizá necesitan la ayuda de especialistas. ¿Acaso los bebés, los niños y niñas más mayores, o incluso los adultos, no tienen derecho a retirarse del mundo en ciertos momentos, a estar solos, para buscar un mayor bienestar futuro? El problema al que usted se refiere es el que tienen algunos educadores y educadoras, que se sienten rechazados con la regresión afectiva, y es algo comprensible.

[El público] ¿Podría decirnos cuatro palabras acerca de las angustias arcaicas en el caso de los niños hiperkinéticos?

[Aucouturier] Si el niño no consigue contener sus angustias arcaicas, su unidad siempre será frágil, y tendrá inseguridad afectiva permanente. Aun así, buscará de manera exagerada su unidad a través de su función más desarrollada, la motricidad. De este modo, el exceso de movimientos le crea una ilusión de unidad, una falsa unidad que no es una «unidad dual» y que no puede darle seguridad. La hiperkinesia[10] es una defensa contra las angustias arcaicas, pero hay bebés que dejan de buscar su unidad y se abandonan a la hipotonía, a la ausencia de movimiento que les caracteriza.

4. Nota de la traductora. Holding y handling: son términos acuñados por Winnicott para referirse a las funciones afectivas físicas que el niño de pocos meses recibe de su madre (al sostenerlo en brazos, de ahí el término hold del inglés; al levantarlo y llevarlo de un sitio a otro, al cambiarle los pañales o vestirlo, de ahí handle).
5. Nota de la revisión técnica. Angustias, miedos: conceptos que en la Práctica Psicomotriz Aucouturier utiliza en el mismo contexto que el psicoanalítico.
Angustia: sufrimiento corporal que desestabiliza la organización del pensamiento.
Angustia arcaica: inquietud, miedo a la pérdida en su ausencia del objetivo, cuando madurativamente el niño aún no se siente como unidad, no ha construido su unidad, su identidad.
6. Nota del editor. En este momento de la conferencia, Bernard Aucouturier propone ver una secuencia de vídeo. En ésta aparece un niño de dos años y medio que construye con precisión una torre con unos cubos de madera. Observamos que en cuanto está construida, la destruye aplastándola. Luego tira los cubos. Cuando el adulto vuelve a dárselos, el niño vuelve a construir y destruir, a romper...
7. Nota del editor. A partir de este momento se concede la palabra al público con el fin de abrir un debate con los conferenciantes.
8. Nota de la revisión técnica. Contención: en el sentido de mantener, guardar, conservar unido dentro de unos límites.
9. Nota de la revisión técnica. Juguetes preferidos: objetos que permiten al niño aliviarse en momentos difíciles para él, ya sea por la distancia o la ausencia de la madre. Tienen la función transicional.
10. Nota de la revisión técnica. Hiperkinesia, hipercinética, hiperactividad: términos que se usan para explicar un aumento, exceso en la amplitud y rapidez de los movimientos.

3
La acción en imágenes

Bernard Aucouturier

Gérard Mendel



3
La acción en imágenes

Bernard Aucouturier

Gérard Mendel

La acción psicomotriz[11]

[Mendel] Hace ahora unas semanas que llegó a mis manos esta cinta de vídeo, la cual me permitió desarrollar mi propia reflexión, la de un lego en psicomotricidad[12].

Lo primero que puedo decir es que me ha faltado tiempo para que me revelara toda la riqueza que se esconde en ella. A primera vista, lo que ocurría en las imágenes me parecía caótico.

Luego, dado mi interés por el acto (pues estos niños y niñas realizan actos), empecé a plantearme cuestiones teóricas, elaboré una especie de tabla analítica, y aquello que en un principio era caótico empezó a tener cierto sentido.

A partir de aquel momento, cada escena y cada movimiento adquirieron sentido.

A raíz de esto, podemos ver claramente la doble necesidad que se impone si no queremos hablar por hablar: la necesidad de la experiencia de la realidad, de la práctica (en este caso nos la proporciona la cinta de vídeo), y la necesidad de elaborar una teoría que permita interpretar esa práctica.

Placer y juego sensoriomotor



Construcción y juego simbólico



Construcción en juego simbólico



Trepar, arrastrar, deslizar en inestibilidad



El acto es una actividad voluntaria

Me gustaría analizar con ustedes esta cinta de vídeo, a partir de las cuestiones que yo me planteo sobre el acto, es decir, a partir de mi punto de interés personal. En la definición del *acto* que les he propuesto anteriormente, éste no es simplemente un conjunto de gestos y movimientos, ni una descarga energética de tensión corporal; no es una actividad que se agota en sí misma ni por sí misma. El acto es una *actividad voluntaria* –quisiera insistir en la idea de voluntario–, inducido por un proyecto de acción. Es decir, que antes del acto existe una representación –independientemente de la forma– de aquello que buscamos. Si no existe un proyecto previo, no hay acto. Esta representación previa a la realización del acto propiamente dicho –que implica el encuentro con la realidad– puede adoptar formas distintas. En el caso del adulto, la más común es la forma de representación de las palabras. Es decir, mantenemos mentalmente un razonamiento verbal, debatimos mentalmente argumentos opuestos, antes de decidir si vamos a realizar el acto y bajo qué circunstancias. «¿Adónde iré de vacaciones?, ¿cuándo?, ¿en qué condiciones?» Yo llamo a esto la *inteligencia racional-teórica en acción*. Asimismo, existen formas de acción (previa) en las que entra en juego otra forma de inteligencia que puede calificarse como *racional-práctica.*

Racional, porque emplea medios racionales para alcanzar sus objetivos, medios adaptados, que no se contradicen entre ellos. *Práctica*, porque no se da por medio de palabras, como la inteligencia racional-teórica, sino sobre todo por medio de imágenes. Es la inteligencia del electricista, del fontanero, en acción. Diseñan el esquema de lo que van a hacer, por ejemplo, sobre la pared que tiene delante, si no disponen de papel; expresan con gestos y ademanes lo que pretenden hacer («Veamos, pondré los clavos de esta manera, desenrollaré el hilo de esta otra...»). En suma, anticipará el acto durante el tiempo previo al pre-acto. Esta anticipación está muy vinculada al cuerpo, está muy corporificada, y trata de integrar de la manera más completa posible los esquemas mentales-corporales, la realidad que deberá afrontar.

La anticipación del acto

Lo que más me interesa del análisis de la cinta de vídeo que acabamos de ver es poder reparar, en el caso de niñas y niños muy pequeños, en qué momento empieza a existir una representación de lo que quieren hacer a continuación. Al observar sus actividades, parece evidente que lo más común es que haya una «parada antes del acto», se detienen allí donde estén. ¿Es esto una primera

forma de previsión de anticipación, un principio de proyecto de acción? Sea como fuere, esa «parada» es indicio de una vacilación ante la decisión que el individuo debe tomar: «¿Voy a subirme a esta escalera? ¿Voy a entrar por este agujero en la tela, tras el cual no sé qué me voy a encontrar?». Soy yo quien pongo palabras al recorrido del niño que se da sin palabras.

La actividad a la que asistimos a lo largo de toda la cinta de vídeo, no es sólo un gasto de energía corporal, o la simple búsqueda de disminuir la tensión corporal o de relajarse sin más. Con ello, ya tenemos un acto o, cuando menos, el esbozo, el principio de un acto, precedido por alguna cosa que pertenece a la acción (pero en la cabeza o en el cuerpo, podría tratarse de representaciones intra-corporales, de las que hablaré más adelante). En este sentido es un acto hasta tal punto, que antes de afrontar la realidad ya existe –antes de las palabras, antes la utilización del lenguaje– un proyecto de lo que será el acto, de lo que el niño quiere que sea. Ya existe la voluntad previa de realizar un acto. Ahora bien, ¿de qué forma se manifiesta ese proyecto?, ¿en qué registro se da esa representación?

El esbozo de la socialización

Si observamos el entorno en que los niños y niñas del video juegan y corren, nos vienen a la mente otras reflexiones relacionadas con la socialización. Antes, me gustaría decir unas palabras sobre la *socialización* en general.

Aquello que normalmente se describe como la socialización del niño, se refiere únicamente a un tipo de socialización que podríamos calificar de identificativa, la que toma al adulto como modelo con el que identificarse.

Hace ya algunos años, describí (Mendel, 1990, 1995) otra forma de socialización no identificativa. Ésta siempre ha existido, en las sociedades llamadas primitivas, en las rurales, o en la actualidad, cuando los adolescentes crean un «grupo de rock» o un «grupo de motos». Se agrupan al margen de los adultos. Aun así, en este fenómeno hay socialización porque, para poder desarrollar sus actividades, deben enfrentarse a la sociedad en que viven y tener en cuenta sus obligaciones. Considero que estas formas de socialización no identificativa, para las que es absolutamente necesaria la existencia de un marco social, se desarrollarán proporcionalmente a las carencias identificativas, que cada vez son más en nuestras sociedades (la ausencia de los padres que trabajan, la información contradictoria que reciben fuera de la familia, etc.) e influyen cada vez más a lo que se conoce generalmente como *crisis de identificación*.

El contexto en el que se desarrollan las imágenes es, a mi parecer, un ejemplo de socialización no identificativa. No obstante, debo confesar que hasta ahora no pensaba que pudiera surgir a una edad tan temprana. Al parecer, en este caso son diversos los elementos que contribuyen a esta forma de socialización. Uno de ellos está relacionado con la *posición psicológica que adopta el especialista en psicomotricidad* frente al grupo infantil. El segundo se refiere al marco social en el que se desarrollan las actividades y, más concretamente, a las estrategias[13] sociales que el niño utiliza.

La posición psicológica del especialista en psicomotricidad

Podemos definir esta posición simplemente diciendo que el especialista en psicomotricidad no pretende hacer las cosas en lugar del niño o la niña, ni mostrarle cómo hacerlas, ni enseñarle cómo debe comportarse. En estas circunstancias, ya existe una confianza implícita en los recursos que el niño posee de manera potencial y que es capaz de desarrollar por sí mismo, a poco que las condiciones ambientales se lo permitan. Incluso cuando la intervención del especialista sea reducida, está presente (y su presencia es importante), porque está allí, a una distancia que da seguridad al niño.

No obstante, el especialista en psicomotricidad hace más que eso. Resulta más fácil recurrir a una definición negativa para explicar su papel. El especialista en psicomotricidad no se abstiene ni se muestra indiferente, tampoco representa a la autoridad, ni tiene una actitud directiva o no directiva. No es fácil precisar con exactitud y en una frase afirmativa los límites de su función, del modo en que anima al niño a proseguir lo que ha empezado: andar a gatas, reptar, atreverse a saltar de un trampolín, dejarse caer deslizándose, etc. Y es que, al mismo tiempo, siempre deja al niño solo, para que se mueva con libertad, a voluntad, con los riesgos (bajo estas circunstancias, en gran parte imaginarios) que comporta cada acto. Claro está, el especialista reduce al mínimo esos riesgos al estar siempre alerta, atento para evitar cualquier posible peligro. Además, los objetos dispuestos en la sala están diseñados para que sean lo menos «agresivos» posible. Aun así, es inevitable que haya cierto riesgo; cuando menos, el niño cree que hay un riesgo al saltar de un lugar demasiado alto o al entrar en un túnel oscuro.

El objetivo del especialista no es tanto animar al niño a moverse, como *reforzar la confianza* en sí mismo. En un momento dado, puede animar a un niño o una niña a ir más allá de un límite que vacila en traspasar, diciéndole: «Sí, sí, sí». Es decir, hay cierta intervención por parte del especialista, pero no es tanto

una autorización como un refuerzo de la voluntad del niño en un momento concreto.

En otra escena del vídeo, un niño pega a uno de sus compañeros. El adulto interviene para separarlos, con lo cual establece una regla tácita, bien que estricta: «No se pega a los demás». Por otra parte, el especialista, sin perder esa actitud distanciada de los niños, trata de favorecer la *socialización-cooperación* del niño y la niña.

En las imágenes se observa claramente que las niñas y los niños más pequeños realmente no buscan la compañía de sus semejantes. No se juntan entre ellos de manera espontánea para realizar un acto colectivo; cada uno va por su cuenta, el niño o la niña juega solo su propio juego. Entonces, en ciertos momentos el especialista les anima a cooperar, pues a esta edad aún no lo hacen de manera espontánea. El adulto anticipa lo que va a ocurrir, por ejemplo, cuando intenta formar un tren con varios niños y niñas, o cuando juega a lanzar pelotas a varios, para hacerles entender que pueden jugar entre ellos.

Entiendo estas intervenciones como maneras de animar a la cooperación. Ello me hace pensar en las interpretaciones del psicoanalista, siempre «dando un empujón a la conciencia». También en este caso, este tipo de intervenciones son el «empujón», facilitan lo que está a punto de ocurrir, ayudan a formar la voluntad incipiente.

También me resulta interesante otro elemento, que consiste en la asociación del juego y de la palabra. En algunos momentos, el especialista menciona el juego en cuestión: la locomotora, la pelota, el barreño... De este modo alimenta el preconsciente del niño con palabras, allí donde solamente hay aún representaciones corporales con imágenes de acción. Las propuestas del especialista en psicomotricidad son el punto de partida que llevará al niño a adquirir la inteligencia racional-teórica, es decir a utilizar las palabras y la razón, para elaborar un proyecto de acción previo a la realización del acto (el pre-acto).

Por tanto, es evidente que este especialista en psicomotricidad aplica un método concreto que nada tiene que ver con la espontaneidad. Es más, diría que por encima del método y la técnica, lo mueve una filosofía basada en la experiencia; la de dar confianza a los recursos del sujeto, siempre y cuando se reúnan una serie de condiciones.

Asimismo, diría que seguimos la misma filosofía que nos anima cuando establecemos nuestro dispositivo institucional. Nosotros también confiamos en los recursos del sujeto, de los sujetos. La experiencia nos ha demostrado que en la concertación (llegar a un consenso o acuerdo) dentro del «grupo homogéneo de trabajo» nacen y se elaboran –a partir de la información que sólo los

componentes poseen, así como a partir de una experiencia práctica común y de intereses compartidos– reflexiones de mucho alcance sobre el acto profesional. No es necesario que un experto reflexione en su lugar sobre su acto profesional cuando las condiciones lo permiten. Aunque ello tampoco significa que las formaciones específicas procedentes del exterior del grupo no sean necesarias en un momento determinado. Las condiciones se dan cuando el marco social (volveré a la cinta de vídeo) no prohíbe la reflexión colectiva, como suele ocurrir en la actualidad, sino al contrario, la favorece.

Para relacionar los dos métodos (el psicomotor y el de concertación de los adultos), considero que un niño que haya aprendido muy pronto a confiar, a desarrollar sus propios recursos –dentro de un marco social adecuado donde los demás están presentes–, posteriormente, en la edad adulta, será refractario a todo intento de adoctrinamiento y a cualquier forma de condicionamiento autoritario. Y este adulto, que durante la infancia no habrá sido educado para ser copia conforme y conformista, será especialmente apto para utilizar de la mejor manera posible el dispositivo institucional en su lugar de trabajo. En cierto modo, estoy convencido de que nuestro dispositivo institucional es la continuación de la Práctica Psicomotriz de Aucouturier en la vida de trabajo adulta.

El marco social y las estrategias sociales

Por último, hablaré del segundo elemento de la Práctica Psicomotriz de Aucouturier. No me refiero ni a la reservada espera atenta ni a la distancia vigilante que adopta el especialista en psicomotricidad, que no se presenta en ningún momento como el modelo a imitar, sino al marco social que se presenta en el vídeo, en el que niños y niñas juegan y hacen actividades.

El especialista, el psicomotricista forma parte del marco social, pese a que hemos procurado separar, aislar su papel dentro de éste. Ahora bien, el marco propiamente dicho también es un lugar social; es un gimnasio adaptado, transformado. Para los niños y niñas, este espacio está situado fuera del marco familiar. Los demás niños y niñas no son sus hermanos ni hermanas. Todo es distinto: la relación con los adultos, el espacio, que a sus ojos es gigantesco, la configuración del lugar, la relación con los demás niños y niñas, y lo que se le ofrece: hacer las cosas a su manera y jugando. Aun así, cada uno de estos elementos lleva consigo un límite. Es decir, aunque los adultos no les controlan como los padres, aunque les dan seguridad, imponen ciertos límites, como no pegar a los demás, entre otros; el lugar social posee unos muros que no se

traspasan; y se hace evidente, como algo que forma parte del «ambiente» del lugar, que no puede hacerse cualquier cosa y de cualquier modo.

Dentro de estos límites el niño y la niña, por decirlo de algún modo, son absorbidos –como puede observarse en la cinta de vídeo– por esta alternativa abierta a actuar sobre todos los objetos posibles que se les ofrecen. Entonces, ellos mismos son quienes deben controlar los impulsos que nacen en su interior.

Otro componente esencial del marco social está formado por lo que yo llamo estrategias sociales y su utilización. Es decir, la variedad de objetos, de juguetes, que se ponen al alcance del niño, y que representan los precursores de los objetos futuros que encontrará en el mundo adulto, es decir, las estrategias, los objetos utilitarios. Todas las herramientas, objetos que emplea el adulto tienen un asa con una forma determinada y una función concreta; son una prolongación artificial de la mano, adaptada a esta asa. Un martillo, un tornillo, una pinza o unas tenazas corresponden exactamente al movimiento, al acto, al fragmento de realidad sobre el que intervenir. En el acto en sí, prolongan al sujeto que inicia su implicación en interactuar con la realidad.

En el gimnasio que aparece en las imágenes, todos los objetos que se ofrecen a niños y niñas –globo, barreño, trampolín, túnel de tela, etc.– adquieren el sentido, no ya de un objeto-sujeto que va a actuar sobre la realidad, sino al revés, de una forma particular de la realidad exterior, cuyo objetivo es actuar sobre el niño con el fin de despertar en él una conducta determinada, como correr, saltar, reptar, lanzar (un balón), trepar o deslizarse para entrar en un sitio. Incluso hay un objeto pensado para que el niño o la niña se enfrenten a lo que no ven y al miedo que les da la oscuridad. Se trata de una tienda de tela sin luz en su interior, donde deben entrar deslizándose y enfrentarse, así, a la oscuridad, a la ausencia de visibilidad de lo real, a la falta absoluta del apoyo.

Si se me permite, sería interesante analizar estos objetos desde la óptica de Winnicott. De forma simbólica, éstos son a la vez la madre y su prolongación, como todavía lo es en parte el mundo a esta edad. Sin embargo, también son la ausencia de la madre, ya que para los sentidos es evidente que no es ella en persona, sino un mundo fragmentado en el que hay que aprender a vivir con la sensación de continuidad de la existencia.

¿Podemos afirmar que estos objetos sociales son objetos transicionales? Yo diría que el niño ha avanzado un paso más, que está un poco más por encima del objeto transicional y más cerca de la aceptación de lo real. Ha interiorizado la realidad, ya que no tiene tanta necesidad de creerse la ilusión que se crea del mundo. Por otra parte, ya no se aferra a los objetos permanentemente. El individuo interviene en la creación de sí mismo al descubrir sus posibilidades del

acto, al elaborar proyectos de acción mediante representaciones muy corporificadas. Es él mismo, por él mismo, empieza a convertirse en un objeto permanente, portador de una identidad estable. Y en este momento, para ese «yo» que crea a partir de sus propios recursos, la dualidad cuerpo-mente –el eje engañoso de nuestra cultura– aún no existe para el niño. Es un yo completo, es un yo del que no puede decirse que es cuerpo y mente, sino el desarrollo de un movimiento unitario de sí mismo, el descubrimiento de una voluntad personal, que entiende la psicomotricidad como tal, en una sola palabra.

Esta unidad de sí mismo hace que para el adulto, formado por una cultura dualista, algunas conductas del niño sean difícilmente comprensibles desde el punto de vista intelectual. En concreto, me refiero a esta otra cinta de vídeo en la que un niño pequeño juega con una cuerda (véanse las imágenes en la página 51). Con ésta, juega a representar sus límites, establece sus fronteras. Dentro de la cuerda establece su territorio corporal-mental, fuera empieza el mundo exterior. Controlar el manejo de la cuerda ya es en sí una forma de dominio de una primera relación social. Parece que el juego con la cuerda equivale a lo que sería para nosotros un discurso compuesto de palabras y razonamientos sobre el que definimos nuestra identidad frente al mundo. Es algo que nunca dejamos de hacer, y que yo mismo estoy haciendo en este preciso instante al desarrollar un discurso que espero que sea coherente para ustedes. Así es como establezco la diferencia entre yo (lo que yo digo) y el no yo (lo que excluyo de mi discurso). Y mis respuestas a sus preguntas se parecen, curiosamente, a lo que hace el niño al volver a poner en su sitio con cuidado el trozo de cuerda que el otro, el mundo, trata de cambiar de lugar.

Para resumir lo que acabo de exponer, a mi parecer, en los vídeos ya vemos un principio de la socialización no identificativa. Gracias al marco social que impone el mundo adulto –en este contexto, el papel del especialista en psicomotricidad, el lugar social, las estrategias sociales–, el niño empieza a interactuar a través de sus actos con una realidad socializada que le permite desarrollar sus recursos personales, o parte de ellos, sin necesidad de identificarse con el adulto. Es cierto que hay una parte de identificación con el especialista psicomotricista, pero no es lo fundamental.

Así, la primera vez que vemos la cinta de video, solamente vemos a niños corriendo, dejándose caer, arrastrándose, etc. Ahora bien, en cuanto hacemos una observación y recogida de datos teórica de las escenas, empiezan a surgir diversas cuestiones sobre el proceso que se desarrolla. Por último, todos los problemas se centran, no sólo en el desarrollo del niño o la niña de pocos meses, sino también en lo que será posteriormente su vida como adulto (sin que

sea sometido a un condicionamiento autoritario).

Diálogo surgido entre Aucouturier y Mendel

[Aucouturier] Hay un asunto que me parece interesante: ¿a partir de qué momento del desarrollo psicológico el niño y la niña son capaces de acceder al acto? Al principio experimentan acciones, lo cual, por otra parte, ya es una forma de pensar, pero ¿a partir de qué momento van a ser capaces de pensar en los efectos del acto?, ¿o de imaginar los efectos del acto, las consecuencias del acto? ¿Qué procedimiento utilizan para llegar al acto, que es una reflexión que no puede realizarse más que a partir de la acción? Yo tengo algunas respuestas. ¿Tienes tú alguna?

[Mendel] La cuestión que nos planteamos los dos es la de saber si la forma que adopta una representación de lo que van a elegir y a decidir hacer surge antes de que el niño y la niña se impliquen en el acto.

[Aucouturier] Es eso mismo.

[Mendel] Existe una forma de inteligencia de la que sabemos muy pocas cosas. Me refiero a la inteligencia práctica que posee el adulto. Tal vez ésta podría ser una fuente de información sobre la cuestión que aquí se plantea. Al recopilar documentación sobre la inteligencia práctica para mi libro L'acte est une aventure, me sorprendió descubrir que había muy pocos estudios sobre ésta. A modo de metáfora, podemos decir de la inteligencia práctica lo mismo que podría decirse del aprendiz de un oficio manual: «El oficio le entra en el cuerpo». No se trata de un automatismo, ni de un aprendizaje que sólo afectaría al cuerpo (suponiendo que pudiera hablarse de un cuerpo sin cerebro ni mente). Este aprendizaje pertenece a otro plano, y se inscribe en otro nivel que el de la inteligencia reflexiva y lingüística. ¿Qué es para esta inteligencia racional-práctica la naturaleza de los esquemas de acción y su relación con el acto? Quizás si tratamos de responder a estas preguntas comprenderemos mejor la actividad infantil.

Es probable que una parte de nuestra vida cotidiana se desarrolle según esos esquemas de acción, ya que obedece a condicionamientos o reflejos. Existe una especie de lenguaje interior sin las palabras, que emplea esquemas de acción más o menos corporificados, incorporados. Por supuesto, más que de lenguaje interior, que puede prestarse a confusión, habría que hablar de una inteligencia del cuerpo de la cual participa una «mente», sin las palabras ni el razonamiento discursivo. Sin embargo, lo que nos estorba a la hora de pensar en la inteligencia práctica es, claro está, la filosofía dualista que constituye el

núcleo de nuestra cultura, que separa a toda costa cuerpo y mente, físico y psíquico, materia y alma. Aun cuando queremos oponernos a este dualismo, es imposible evadirlo. Y es que está asentado en el lenguaje y en los conceptos que usamos. Toda la arquitectura de nuestro pensamiento está basada, construida, edificada, sobre ese dualismo. Con todo, no cabe considerar el cuerpo por un lado y la mente por otro. Seguramente, estarás de acuerdo conmigo.

[Aucouturier] Completamente de acuerdo.

[Mendel] Topamos con la cuestión –que es una cuestión interesante y una gran verdad– de saber en qué momento y bajo qué forma ya psíquica, a pesar de haber recibido más estímulos corporales, el niño o la niña de dos años deja de querer gastar solamente energía corporal y evitar una fuerte tensión «interior», y empieza a anticipar lo que va a hacer a partir de representaciones. En el vídeo observamos que ya suele empezar a faltar el momento en que se detiene, el momento de parada –que es el momento de esta representación anticipatoria– antes de abordar el acto, que entonces es portador de un sujeto de acción.

[Aucouturier] ¿A partir de qué momento el niño o la niña son capaces de suspender su acción imaginando los efectos de ésta? Podría ser el momento en que ya tienen control de los esfínteres. De hecho, retener voluntariamente las heces en el cuerpo significa interrumpir una transformación del cuerpo para esperar un placer de una transformación futura. En el momento en que hay control de los esfínteres, se observa que el niño y la niña desarrollan otro nivel de lenguaje que ya les permite pensar la acción antes de realizarla. «Pablo quiere hacer...»

A menudo se olvida la influencia de las emociones en la dificultad de pasar de la acción al acto, pues con esta dificultad surge el problema de la descentración tónico-emocional. Descentrarse supone adoptar un punto de vista distinto de uno mismo, lo cual permite al niño o la niña una menor implicación emocional; descentrarse supone integrar las emociones en las imágenes mentales. Sin embargo, no es hasta los 5 o 7 años cuando el niño y la niña empiezan a beneficiarse de una descentración progresiva, la del acceso al pensamiento operatorio. Sólo en la mentalización hay una «acción» que pueda hacerse, deshacerse o rehacerse sin que haya realización y cierto distanciamiento emocional. Pero, ¿cómo ayudar a los niños y niñas en su proceso de maduración tónico-emocional?

Pongamos por ejemplo a un grupo de niños y niñas que escuchan un cuento con un contenido muy cargado de emociones. Mientras escuchan el relato, cada

uno reacciona de una forma diferente. Unos no se mueven, escuchan con mucha atención y sólo manifiestan emociones con gestos; otros hacen gestos y ademanes imitando al narrador, tienen miedo, se ríen a carcajadas o tratan de interrumpir la narración interviniendo ellos mismos; otros no soportan escuchar la historia y se tapan los ojos y los oídos, o no dejan hablar, y por último hay otros que permanecen inmóviles, que no muestran emoción alguna, y a los que la historia no parece afectar. Estos niños y niñas no tienen el mismo nivel de descentración tónico-emocional a la misma edad, ni las mismas capacidades cognitivas y operativas. Y la maestra de la clase lo confirma.

Con el fin de ayudar a los niños y niñas con dificultades de descentración, ¿no será necesario pensar en grupos de maduración psicológica en los que se propongan distintas actividades pedagógicas, actividades para distanciarse de las emociones a partir de la acción, mediante juegos de construcción, dibujos o el lenguaje. Deberíamos retener las actividades que permiten al niño o la niña hablar de sí mismo, de sus penas y alegrías, actividades en que se le escuche como sujeto.

[Mendel] He escuchado con muchísimo interés lo que acaba de explicar Bernard Aucouturier. El asunto de la descentración tónico-emocional se acerca a la problemática de la psicosomática, es decir, la rama de la psicopatología definida por la falta de vínculo, por la desvinculación de las emociones y las representaciones. Recuerdo que la primera vez que vi el vídeo, observé cómo el especialista en psicomotricidad «anticipaba» palabras a los niños y niñas, cómo les proporcionaba las palabras correspondientes a los objetos o a los actos para que pudieran empezar a vincular las representaciones mentales a lo que estaban haciendo y experimentando. Pues bien, me di cuenta de que aquella práctica era exactamente la misma que aplican los especialistas en psicosomática. Alimentan el pre-consciente del enfermo psicosomático con representaciones (palabras, imágenes) que atenúan la falta del vínculo habitual entre la emoción y el lenguaje. Esto permite al enfermo expresar sus emociones en palabras, con el lenguaje, sin que se conviertan en enfermedades somáticas. Esto se aproxima mucho a lo que acaba de decir Bernard Aucouturier sobre el interés de los «grupos de maduración psicológica» para niños y niños con dificultades de descentración tónico-emocional, grupos en los cuales las emociones podrían «aclimatarse» mediante juegos de construcción, dibujos o lenguaje. De este modo, tal vez podrían prevenirse las descargas emocionales, no vinculadas a representaciones en el plano corporal, visceral o patológico.

[Aucouturier] En el vídeo hemos visto una serie de juegos muy interesantes, como dejarse caer, equilibrarse, saltar, rodar, deslizarse;

esconderse-aparecer, encajar-separar, construir-destruir; llenar-vaciar, tantos juegos que yo considero como juegos de reaseguración profunda con respecto a la angustia de pérdida del objeto madre. Estos juegos simbolizan la dialéctica de la «presencia» y la «ausencia», y están en la misma línea que el conocido juego de la bobina que describe Sigmund Freud.

También hemos visto a muchos niños y niñas correr en círculos. ¿Por qué corren así? La carrera circular es una evolución que consiste en moverse sobre uno mismo, ya en vertical, ya en horizontal, rodando por el suelo. Es la expresión de un fantasma sensoriomotor originario, el de haber sido llevado en brazos de un sitio a otro por el padre y la madre, que le provoca un placer de la musculatura lisa vinculado a la actividad laberíntica.

Es habitual ver a niños y niñas corriendo en círculos por la escuela infantil, o incluso persiguiéndose. A mi parecer, esta actividad ya es una representación de uno mismo, en la misma medida que la representación de la forma cerrada que el niño tiende a construir o dibujar en torno a los tres años. Se trata de una forma que cierra la evolución del desarrollo psicológico para dar paso a una nueva evolución.

El juego de la cuerda

[Aucouturier] Para ilustrar el concepto de representación de sí mismo, les mostraré un vídeo en el que se presenta un juego muy sencillo en el cual un niño juega con una cuerda, y la educadora, más o menos preparada, se adapta a este juego[14].

Yo considero este juego como una proyección de la representación de sí mismo, al igual que el juego del niño que construye una torre. Por tanto, podemos decir que hay una serie de etapas. La primera sería una representación de sí mismo con el cuerpo en del espacio, donde el cuerpo viene a ser un soporte de la simbolización. Una segunda etapa, o acaso una etapa simultánea, sería una representación de sí mismo por el espacio.

En estas imágenes, el adulto acompaña de una manera determinada el proceso de juego que hace el niño.

Vemos la importancia de la forma circular bien cerrada, como una de las primeras representaciones de sí mismo bastante elaborada, como una continuidad de la representación de sí mismo. En el momento en que el adulto invade esa representación, el niño rechaza a este «invasor», rechaza esta intrusión en su espacio propio. Esta reacción revela claramente la importancia que tiene la proyección de su espacio interno. Esto me permite profundizar, con

vuestro permiso, en el concepto de representación de sí mismo.

En esta imagen del vídeo, el niño deambula con una cuerda en la mano



Une las extremidades de la cuerda para delimitar un espacio circular que convertirá en su espacio



El niño muestra placer en estar solo dentro de su espacio, que protege con determinación. En cuanto se define un espacio reservado al adulto, distinto del espacio del niño, empieza a haber muchas formas de reciprocidad entre ellos



Podemos entender la representación de sí mismo como una representación unificada e ininterrumpida de sí mismo, que tiene su origen en la interiorización de las experiencias, de interacción y transformación con respecto del objeto-madre. Esta representación unificada e ininterrumpida que tiene el niño de sí mismo, le crea un senti-miento (es una sensación, un «sentir de la mente») de continuidad de sí mismo. La representación de sí mismo no es consciente. Es más bien pre-consciente, una continuidad de sí mismo en el espacio, un sentido de la continuidad del cuerpo a pesar de las transformaciones, un sentimiento de continuidad en el plano temporal, a pesar de todas las transformaciones que ha vivido, un sentimiento de continuidad emocional, un sentimiento de continuidad narcisista y del deseo de vivir y estar entre los demás, y tratar a la vez de huir de los demás mientras está con ellos, y un sentimiento de continuidad cognitiva.

Es decir, para el niño significa percibir cierta invariabilidad en el mundo, pese a todas las transformaciones: variaciones de sensaciones, variaciones de pensamientos, variaciones de emociones. Si el niño se siente invadido por sus angustias arcaicas, tan difíciles de asumir, su unidad se desestabiliza, se quebranta. Entonces, la representación de sí mismo, unificada y prolongada, es completamente deficitaria, y las consecuencias de la permanencia de sí mismo en el espacio y el tiempo, en las emociones y en los procesos cognitivos, se debilitarán.

11. Nota del editor. Se proyecta un vídeo de una sesión de Práctica Psicomotriz. En esta secuencia aparecen niños y niñas de unos tres años, acompañados de adultos, que juegan en natural libertad en una sala de psicomotricidad. Juegan a tirarse, a saltar, a mantener o perder el equilibrio, a trepar... Otros niños y niñas exploran el entorno, desplazan los cubos de espuma, se esconden en espacios

que construyen, se deslizan sobre las telas...

12. Posteriormente, en 1999, confirmé mi observación durante una sesión de Práctica Psicomotriz en una colonia de vacaciones para niños y niñas en Pordenone (Italia).

13. Nota de la revisión técnica. Estrategias, recursos, herramientas: traducción que hacemos del término francés outils.

14. Nota del editor. Las fotografías siguientes se han extraído del documento audiovisual al que se refiere Aucouturier e ilustran distintos momentos importantes en el juego.

4
Conclusiones: intercambios con el público

Bernard Aucouturier

Gérard Mendel



4
Conclusiones: intercambios con el público

Bernard Aucoutourier

Gérard Mendel

A propósito de las angustias arcaicas y los fantasmas sensoriomotores originarios

[El publico] ¿Puede usted decir algo sobre angustias sensoriales?

[Aucouturier] Supongo que se refiere a angustias arcaicas, o a fantasmas sensoriomotores originarios, que son representaciones de acciones.

[Mendel] Por ejemplo, ¿tú aceptarías el concepto de *fantasmas sensoriales puros*? Es el famoso ejemplo de la magdalena de Proust. Es decir, al comerse una magdalena, Proust, de adulto, se da cuenta que tiene un sabor que ya ha experimentado antes, y que le causa una sensación de placer inefable. Al reflexionar sobre esta sensación, empieza a recordar hechos ocurridos en su infancia.

En este caso, el concepto de *fantasma* se extiende más allá de la representación visual, es gustativo y, por tanto, de tipo sensorial. ¿Podría decirse que existen fantasmas únicamente sensoriales? En el caso de Proust encontramos también un ejemplo de fantasma motor del que acabas de hablar: un día, en Venecia, está paseando por la plaza de San Marcos y, al darse cuenta de que el adoquinado es desigual, experimenta lo que hoy en día llamaríamos un «flash» que lo transporta a la infancia.

Esto es un fantasma sensoriomotor. Tú, que eres precursor en cuanto a la teorización sobre fantasmas motores puros, ¿aceptarías la idea de fantasmas estrictamente sensoriales?

[Aucouturier] No puedo establecer una distinción entre lo que pertenece estrictamente al plano de lo sensorial y lo que pertenece estrictamente al plano

de la motricidad. Por ello hablo siempre de fantasma sensoriomotores; ¿es posible que haya sensaciones en ausencia de motricidad?

[Mendel] Lo cierto es que la motricidad se desarrolla más tarde que la sensación...

[Aucouturier] ¿Pueden haber sensaciones si no hay movilidad? Para tener sensaciones, ¿acaso no es necesario actuar?

[El público] ¿Me permiten intervenir? No estoy de acuerdo, porque si yo le doy un bofetón a alguien, no se habrá movido, pero habrá sentido algo...

[Aucouturier] Goza usted de una intensa actividad interior. Ha invertido lo que he dicho, ya que yo me refiero al niño que actúa, y no al niño que recibe una acción incluso violenta.

[Mendel] Para seguir con este debate, según la aceptación general la capacidad motriz del ser humano se desarrolla más tarde que la capacidad sensorial, lo cual explica que empiece a andar, que empiece a moverse mucho más tarde en comparación con otras especies animales. Bolk basó en este hecho la teoría de la neotenia[15] humana. Sin embargo, quizás este retraso relativo de la motricidad con respecto a los sentidos podría tener su origen en los fantasmas sensoriales. Pienso, concretamente, en el olor de la piel de la madre para un bebé, algo que tal vez podría reflejarse posteriormente en su relación con las mujeres.

[Aucouturier] Sí, pero la exploración olfativa del bebé consiste en abrir y ensanchar las aletas de la nariz para sentir mejor el olor de la leche, del pecho, de la madre.

[Mendel] En otras palabras, estás de acuerdo con la definición de la psicomotricidad, que integra la motricidad y no solamente la psicosensorialidad.

[Aucouturier] Las dos a la vez en una relación de afecto con la madre.

[El público] Ustedes hablan de movimiento, pero yo creo que hay dos tipos de movimiento, el de la mente y el puramente motor. Tampoco creo que deban disociarse. Se habla mucho de sensoriomotricidad, pero también existe la percepción, y quien percibe es la propia persona y, por tanto, la mente.

[Aucouturier] Mi óptica no es dualista. El origen de la vida psíquica del bebé es indisociable de las sensaciones y de la motricidad; es a partir de esta base, experimentada en su relación con el objeto-madre, que el bebé construye sus primeros pensamientos imaginarios inconscientes a partir de esta base vivida en su relación con el objeto-madre.

[El público] Cuando se habla de la primera etapa de la infancia, sólo se habla de pensamientos, de la mente, cuando también debería tenerse en cuenta la dimensión sensorial del niño.

[Aucouturier] No basta con decir «la dimensión sensorial». A partir de los procesos de acción y transformación, y de manera progresiva, el niño será capaz de transformar, de actuar con el pensamiento, y no sólo de hacer, actuar, sobre la realidad. El pensamiento es un movimiento de acciones y transformaciones. ¿Cuánto tiempo es necesario para llegar a este proceso? En este movimiento mental, todo se transforma, todo se destruye, todo se reconstruye, y no se pierde nada. La continuidad de las interacciones con el padre y la madre permitirá al niño o la niña tener esa continuidad de pensamiento posteriormente. Todos los niños y niñas a los que ustedes ayudan tienen una ruptura de continuidad de pensamiento, porque desde su origen, no han tenido una continuidad en la representación de sí mismos, ni una continuidad en las acciones ni en las interacciones.

[Mendel] La fuerza de tu argumentación tiene un elemento muy potente. Al margen del debate sobre «sensorialidad y motricidad», según he entendido de lo que has dicho, no hay psiquismo –ni siquiera al inicio de la existencia– sin actividad, ¿correcto?

[Aucouturier] En efecto.

[Mendel] ¿No hay algún tipo de psiquismo que se desarrolle de forma pasiva?

[Aucouturier] Ninguno.

[Mendel] Y, de hecho, la solidez del argumento reside en que si se quiere hablar de interactividad entre el niño y su madre, es necesario que haya también una actividad por parte del niño, y esto no es solamente una cláusula brillante de un argumento que sería pura retórica.

El papel del padre y la madre

[El público] Hace un momento, hablaban del papel unificador de la madre, me gustaría que nos hablaran del papel unificador del padre.

[Aucouturier] El concepto de *madre* se refiere a la pareja de progenitores en la que ambos tienen una función maternante y estructurante.

[El público] ¿Cree usted que hay diferencias entre el papel unificador de la madre y el del padre?

[Aucouturier] Obviamente, hay diferencias entre ambos: en su relación afectiva, en sus proyecciones como padre y como madre, como hombre y como mujer con relación a su hijo. Hay también diferencias en el proceso de identificación con la madre y con el padre; hay diferencias en cuanto a la relación inconsciente con su hijo, pero en la realidad, madre y padre están en

armonía con su hijo para cuidarlo y ayudarlo a desarrollarse.

El sentido del juego

[El público] Como educadora, quisiera volver al placer que sienten los niños al encajar objetos. ¿Qué sentido tiene esta acción?

[Aucouturier] Así es, el niño siente placer al encajar objetos y separarlos luego. Los juegos de encastrar que vemos y observamos en la escuela infantil, son juegos que se dan en todas las culturas y, a mi parecer, son una simbolización que va ligada a la absorción. En este tipo de interacciones, cuando el niño es alimentado, ya sea con el biberón o con el pecho, el cuerpo de uno encaja con el cuerpo del otro; después hay una separación.

Tengo la hipótesis de que los juegos de encaje no son más que juegos de la interpenetración de la boca con el pecho en un plano simbólico. Son juegos en que el niño se representa y representa de manera imaginaria la presencia del otro.

Si le damos sentido a esta actividad de encaje, se comprenderá hasta qué punto ésta es importante para el niño. Si también se comprenden el juego de construir y destruir, o el juego de llenar y vaciar –que también está ligado a la absorción y la evacuación–, como procesos transicionales para el niño; no digo que se estimulen estas actividades, pero, cuanto menos, se aceptarán como recursos que permiten a los niños y niñas desarrollarse psicológicamente.

Una educadora que no entienda el sentido de estas actividades, las interrumpirá cuando lo que debería hacer es poner todos los medios para favorecerlas, e incluso prolongarlas, sin invadir al niño en sus juegos. Lo que yo llamo l*os esquemas de acción*[16].

La anticipación de la acción

[El público] Quisiera hacer una pregunta en relación con lo que ha dicho sobre la anticipación y sobre la edad a partir de la cual aparece en el niño. Creo que aparece bastante antes que a los 5 o 7 años, cuando un niño ya es capaz de provocar una reacción de manera consciente en sus padres. Me ha parecido que 5 o 7 años es muy tarde para esto, y en el vídeo hemos visto que, cuando un niño invade el territorio de otro, éste también reacciona para provocar algo, para que el otro niño se retire.

[Aucouturier] Tiene usted razón, hay modos de anticipación muy precoces. A partir del momento en que el niño llega a la fase de representación de la

acción, ya está en un proceso de anticipación. Anticipa el regreso de su madre durante la ausencia de ésta, asegurándose con representaciones de acción.

El acceso a la representación

[El público] ¿Es posible que haya diferencias en el proceso de maduración en función del coeficiente intelectual del niño o la niña? Y, en su opinión, ¿qué factores influyen para que el niño acceda a la representación?

[Aucouturier] Antes me he referido a las diferencias en el proceso de maduración tónico-emocional, vinculadas al proceso de maduración psicológica, a las capacidades de movilización de pensamientos y de la mente, pero con esto no me refiero al coeficiente intelectual. En cambio, hemos observado diferencias en las competencias cognitivas. ¿Por qué? Porque los niños se ven invadidos por emociones y fantasmas y no ven el mundo exterior más que a través del prisma deformado por sus fantasmas.

La mente implica un alejamiento progresivo de las emociones. En la medida en que integra esas emociones en las representaciones, se atenúa la intensidad de los fantasmas sensoriomotores.

Las dificultades de aprendizaje

[El público] Quisiera decir unas palabras sobre las patologías y las dificultades motrices que no se tienen en cuenta porque tardan en descubrirse y enseguida se disimulan con el aprendizaje escolar [...] y presentan otro aspecto en la escuela infantil y la escuela primaria. ¿Hay lugar para estas patologías en su práctica psicomotriz?

[Aucouturier] Suele haber una patología psicomotriz cuando las angustias arcaicas insuficientemente contenidas no permiten construir las primeras representaciones inconscientes de los fantasmas existentes. La patología psicomotriz presenta el problema del fracaso en la integración somática y psíquica en su plano más arcaico. En este caso, toda la esfera psicológica inconsciente y consciente será deficitaria, y en concreto el pensamiento cognitivo.

Por el contrario, en algunos niños también se observa un mecanismo compensatorio con el que crea su unidad. Este mecanismo puede desarrollarse por medio de un funcionamiento cognitivo, que en algunos momentos está incluso muy desarrollado. Así, tenemos un niño hiperactivo, pero en cuanto se le pone en una situación de aprendizaje cognitivo, muestra una tranquilidad

increíble y se aferra fácilmente a los aprendizajes.

La representación de sí mismo y las estrategias de ayuda

[El público] ¿Qué estrategias hay para ayudar a los niños con déficit de representación?

[Aucouturier] ¿Existe una estrategia para ayudar a estos niños y niñas con un déficit de representación de sí mismos, de continuidad tanto en el ámbito espacial como en el temporal, en el emocional o en el cognitivo? Creo que nos haría falta utilizar lo que yo llamo una *estrategia de rodeo*, que consiste en evitar el síntoma pasando por la acción y las interacciones, donde el niño accederá a un pensamiento integrado en la sensoriomotricidad y las emociones. Es una estrategia regresiva, pero no en el sentido negativo, como suele entenderse este concepto, sino en el sentido de una regresión positiva que permite al niño existir, ser, transformarse, en relación afectiva con el especialista en psicomotricidad. En terapia psicomotriz aplicamos esta estrategia de rodeo. No se trata de pedagogía, sino de un acompañamiento, de un ajuste a las proposiciones del niño para ayudarle a cambiar en el plano tónico-emocional.

[El público] Tengo una pregunta sobre el modo en que los niños que presentan una patología grave acceden a la representación [...]

[Aucouturier] ¿Existe una continuidad de sí mismo en el caso de niños o niñas con patologías graves? ¿A qué parte corresponden las representaciones de acción? ¿En estos casos, buscan procesos de seguridad y contención ¿O se dejan llevar por sus angustias arcaicas que los atormentan cuando sufren por la ausencia de representaciones? Éste sería el caso del niño autista que sólo puede expresar sufrimiento a través de la violencia y/o la depresión. Este niño está desesperadamente solo porque no alberga en sí al objeto-madre, por lo cual no puede encontrar sus propios procesos de seguridad y contención.

La intervención del especialista en psicomotricidad

[El público] ¿De qué manera podemos intervenir con estos niños desesperadamente solos como especialistas en psicomotricidad?

[Aucouturier] Solamente a partir de un proceso que sorprenderá al niño al ver que un adulto lo acompaña en su expresividad motriz y que progresivamente será posible introducir una diferencia, según una tecnicidad de la que resulta difícil hablar aquí y que consta de todo un sistema de acciones y de actitudes.

El especialista debe estar completamente disponible: estar vacío y lleno,

para recibirlo, para escucharlo, para acogerlo, para acompañarlo y para vivir con él. *Resonancias tónico-emocionales recíprocas*[17], que están en la base de las interacciones entre el especialista en psicomotricidad y el niño o la niña. Asimismo, debe conocer referencias para poder situar al niño o la niña en el contexto de maduración que le corresponde, para situarlo dentro de sus posibilidades mínimas de transformación.

Debe haber asimilado una serie de referencias teóricas para evitar cualquier posible equivocación, lo cual le permitirá elegir las interacciones y palabras adecuadas para poder ayudarle a vivir mejor. Las resonancias tónico-emocionales recíprocas no forman parte del ámbito de lo consciente exclusivamente, nacen de una escucha emocional que no siempre es controlable, pero que posibilita el ajuste al niño para su placer.

[Mendel] Me gustaría prolongar el debate. La mayoría de ustedes son especialistas en psicomotricidad. Trabajan para que el niño pueda establecer, reforzar, las bases de su personalidad, lo cual me hace pensar en la Práctica Aucouturier. Sin embargo, estas reflexiones, claro está, no pueden limitarse al ámbito de la infancia. ¿De qué sirve favorecer un desarrollo, teniendo en cuenta en la mayor medida de lo posible los recursos potenciales del niño, que palia la crisis de identificaciones, que ayuda a construir cierta autonomía, si [...] posteriormente, en la escuela pierden todos esos beneficios iniciales? Cuando vemos en el vídeo a estos niños y niñas correr libremente, jugar y retozar libremente, sólo podemos desear un enlace por medio de dispositivos, procedimientos que permitan prolongar el aprendizaje autónomo de la primera infancia.

Todos sabemos muy bien que no vivimos en una sociedad que fomente el ejercicio del poder sobre los propios actos, y esto mismo trata el video. George Friedmann (1950) se ha referido al trabajo en nuestras sociedades como un *trabajo a pedazos*. Como cabe esperar, quisiera referirme a nuestro propio dispositivo de expresión de alumnos y alumnas en los colegios (Rueff-Escoubes, 1997). Sin embargo, nosotros también lo empleamos con variantes en las instituciones, organizaciones y asociaciones, en concreto, en las escuelas Aucouturier (Bruselas, Milán, Basano, Barcelona). A mi parecer, esta práctica en los alumnos de las escuelas y el método de psicomotricidad Aucouturier tienen en común el hecho de que crean un marco social estricto y que a la vez da seguridad, que permite que los sujetos se expresen con confianza y seguridad. En los niños, esto se refleja en que se atreven a abordar sus actos, incluso antes de la escuela primaria, a los 6 o 7 años. Entonces se observa que estos niños y niñas poseen, al concertarse, recursos sorprendentes para reflexionar

sobre sus actos de trabajo, sobre el colegio, sobre el conjunto de actividades y normas que les afectan directamente en la escuela, sobre la violencia, etc.

Para alargar algo más el debate, añadiré que si se quiere enseñar el juego de la democracia, debe hacerse a una edad muy temprana. En los vídeos, no sólo hemos visto la tecnicidad de la práctica, también una filosofía de vida, una filosofía de vivir en la sociedad como animalitos que somos, pero que además poseemos la particularidad de ser humanos en un planeta al que la humanidad trata sin consideración y, sin duda, de forma poco compatible con una supervivencia a largo plazo. Por supuesto, quisiera conocer la opinión de Bernard Aucouturier al respecto.

[Aucouturier] Creo que te refieres a la pedagogía institucional que, a mi parecer, está en la misma línea de trabajo. También has hecho alusión al problema de «empezar demasiado pronto», y en cuanto a esto considero que los educadores y educadoras dedicados a la educación infantil y primaria juegan un papel muy importante en el desarrollo psicológico de niños y niñas. Por desgracia, la formación de estas personas es precisamente la que más carencias presenta, cuando deberían recibir la mejor formación en el campo de la psicología para poder comprender bien al niño y tener una posición lo más favorable posible para poder ayudarle, y así, poder desarrollarse en armonía.

Acto de clausura por parte de Philippe Lemenu[18]

Aquí termina esta jornada, con estas palabras cargadas de sentido sobre la importancia de vuestro papel como maestros, educadores y educadoras, especialistas en la primera etapa de la infancia. Estoy seguro de que saldrán de aquí con nuevas ideas, quizá con una mirada diferente sobre los niños y niñas y el sentido de sus juegos; una mirada renovada que les permitirá tener una relación más ajustada en su itinerario de maduración.

No quisiera terminar esta sesión sin dar antes un caluroso agradecimiento a nuestros dos participantes. Este encuentro en público es una primicia. Al principio, comportaba una serie de riesgos, pues nuestros dos invitados pertenecen a campos prácticos diferentes y en ocasiones se refieren a conceptos distintos. Pese a ello, considero que este encuentro ha sido muy enriquecedor. Sin lugar a dudas, ello se debe a que ambos son partidarios de la acción del niño, de lo que el niño revela a través de su cuerpo, de sus posturas, de su mirada, de sus gestos, de sus palabras. Asimismo, se debe a que a ambos los inspira una misma filosofía, la de creer en el potencial del niño, permitirle

actuar, hacer, favorecer su acto-poder. También quisiera señalar que ambos rechazan un fantasma propio de la cultura occidental como la idea de dominación absoluta de la mente sobre el cuerpo, la naturaleza y la sociedad.

Agradezco a Gérard Mendel la claridad con que ha expresado sus ideas, por la originalidad de su perspectiva sobre el acto, que tanto nos interesan como especialistas en psicomotricidad. La visión que ha dado sobre las imágenes y sobre el papel del especialista en psicomotricidad aporta, además, nuevas pistas sobre nuestra relación con el niño y la niña.

Quiero dar las gracias también a Bernard Aucouturier. Él nos ha permitido descubrir «lo que ocurre delante de nuestras narices cada día». Descubrir esta formidable inteligencia práctica del niño, las imágenes que nos ha mostrado, todo ello nos ha conmovido; he percibido el silencio de la sala como una intensa interacción con el niño que jugaba con la cuerda. No cabe la menor duda de que en ello había algo único, y que hemos comprendido el sentido que tenía gracias a usted.

Agradezco enormemente la presencia del público. Tras la provocación de Gérard Mendel, se han apropiado completamente de su acto-poder. Han surgido preguntas pertinentes y acertadas, que han permitido a nuestros dos conferenciantes profundizar aún más en ciertos aspectos que implican a nuestra práctica. Espero que este intercambio teórico-práctico, estas imágenes, este debate, repercutan en su trabajo, en sus reflexiones personales y en su visión del niño.

15. Nota de la revisión técnica. Neotenia: modificación evolutiva de una especie, la humana respecto a otras en el aspecto del aprendizaje motor tardío por ejemplo.

16. Nota de la revisión técnica. Esquemas de acción: conjunto de procesos necesarios que tiene que facilitar el adulto para que las acciones (juegos) que hacen los niños se conviertan en actos específicos. Así, los esquemas de acción como procesos transicionales alivian las tensiones creadas por la necesidad de cada niño.

17. Nota de la revisión técnica. Resonancias tónico-emocionales recíprocas: concepto de Bernard Aucouturier que destaca las cualidades de diálogo y reciprocidad necesarias entre el adulto y el niño para establecer una relación que ayude al niño en su transformación, transformando a la vez al adulto.

18. Nota de la revisión técnica. Philippe Lemenu: formador reconocido de la ASEFOP (Asociación Europea de Escuelas de Formación en Práctica Psicomotriz Aucouturier) y miembro del equipo que forma la escuela belga PPA.

Referencias bibliográficas

ARNAIZ, P.; RABADÁN, M.; VIVES, I. (2001): *La psicomotricidad en la escuela*. Málaga. Aljibe.

ANZIEU, D. (1985): *Le moi-peau*. Paris. Dunod. (Trad. cast.: *El Yo-piel*. Madrid. Biblioteca Nueva, 1987.)

ANZIEU, D. y otros (1993): *Les contenants de la pensée*. Paris. Dunod.

AUCOUTURIER, B.; LAPIERRE, A. (1982): *La symbolique du mouvement*. Paris. EPI. (Trad. cast.: *Simbología del movimiento: psicomotricidad y educación*. Barcelona. Editorial Científico-médica, 1983.)

AUCOUTURIER, B; DARRAULT, I.; EMPINET, J.L. (1984): *La pratique psychomotrice: rééducation et thérapie*. Paris. Doin Editeurs. (Trad. cast.: *La práctica psicomotriz*. Barcelona. Editorial Científico-médica, 1985.)

AUCOUTURIER, B. (1990): «Les processus non-identificatoire de socialisation dans le développement de l'enfant et de l'adolescent», en *Informe presentado en el Coloquio de la Asociación Francesa de Psiquiatría. Cuadernos de la AFP*. Ville s'Avray.

— (2000): «A propos de la socialisation aujourd'hui de l'enfant et de l'adolescent», en *Trois textes socio psychalalytiques, Impatiences, Démocratiques*. Paris. Arles.

BERGER, M. (1992): *Les troubles du développement cognitif*. Paris. Privat.

BION, W.R. (1979): *Aux sources de l'expérience*. Paris. PUF.

GUTTON, P. (1973): *Le jeu chez l'enfant.* Larousse Université. (Trad. cast.: *El juego de los niños*. Barcelona. Hogar del libro, 1982.)

KLEIN, M. (1959): *La psychanalyse des enfants*. Paris. PUF. (Trad. cast.: *Psicoanálisis del desarrollo temprano*. Barcelona. Paidós, 1984.)

Mendel, G. (1990): «Les processus non-identificatoire de socialisation dans le devéloppement en l'enfant et de l'adolescent». *Coloquio de la Asociación Francesa de Psiquiatría, Cuadernos de la AFP.*

— (1995): «A propos de la socialisation aujoud'hui de l'enfant et de l'adolescent». *Journal de Psychiatrie*, (8), 4.

— (1998): *L'acte est une aventure*. París. Editions La Découverte.

— (1999): *Le vouloir de création, autohistoire d'une oeuvre*. Editions de l'Aube.

ROBERT-OUVRAY, S.B. (1997): *Intégration motrice et développement psychique.* Paris. Desclée de Brouwer.

RUEF-ESCOUBES, C. (1997): *La démocratie dans l'école*. Paris. Editions Syros.

STERN, D. (1989): *Le monde interpersonnel du nourrisson. Une perspective psychanalytique et développementale*. Paris. PUF. (Trad. cast.: *El mundo interpersonal del infante. Una perspectiva desde el psicoanálisis y la psicología evolutiva*. Barcelona, Paidós, 1996.)

TUSTIN, F. (1989): *Le trou noir de la psyché*. Paris. Seuil.

VAIVRE-DOURET, L. (1997): *Précis théorique et pratique du développement moteur du jeune enfant*. Paris. Elsevier.

WALLON, H. (1949): *Les origines du caractère chez l'enfant*. Paris. PUF. (Trad. cast.: *La evolución psicológica del niño*. Barcelona. Crítica, 2000.)

WINNICOTT, D. (1970): *Processus de maturation chez l'enfant*. Paris. Payot. (Trad. cast.: *El proceso de maduración en el niño*. Barcelona. Laia, 1981.)

— (1971): *Jeu et réalité*. Paris. Gallimard. (Trad. cast.: *Realidad y juego*. Barcelona. Gedisa, 1982.)

Anexo

Asefop: Asociación Europea de Escuelas de Formación en Práctica Psicomotriz Aucouturier

Philippe Lemenu

Iolanda Vives



Anexo

Asefop: Asociación Europea de Escuelas de Formación en Práctica Psicomotriz Aucouturier

Philippe Lemenu

Iolanda Vives

Origen de la Práctica Psicomotriz

La psicomotricidad se ocupa de la complejidad del desarrollo del ser humano y, en concreto, de su maduración psicológica con respecto al mundo exterior. A partir del concepto de psicomotricidad se han desarrollado prácticas diversas, e incluso contradictorias en sus aplicaciones pedagógicas y terapéuticas. Las prácticas más funcionales se centran en las exigencias de normalización de competencias y comportamientos, mientras que las prácticas más expresivas responden a la necesidad de elaboración de emociones y representaciones inconscientes por medio de la motricidad y el juego.

Por otra parte, estas dos dimensiones de la psicomotricidad se corresponden con dos aproximaciones filosóficas opuestas. Las funcionales se orientan hacia un aspecto paliativo de los síntomas del sujeto, mientras que las expresivas se orientan hacia el desarrollo de los recursos del sujeto.

La Asefop es una asociación europea y iberoamericana creada hace más de veinticinco años para investigar, desarrollar y profundizar una Práctica Psicomotriz de línea expresiva cuyo fundador y máximo investigador es el profesor Bernard Aucouturier. Los objetivos de la Asefop son:

- Coordinar las actividades de formación.
- Promover la investigación.
- Desarrollar el intercambio entre formadores.
- Organizar encuentros internacionales entre profesores para garantizar la formación permanente de los formadores.

En España existen tres escuelas reconocidas: Barcelona, Bergara y Madrid, y centros formativos que trabajan en Sevilla, Zaragoza, Canarias, Baleares y Tarragona. En América del Sur existen escuelas y centros formativos (Argentina, Brasil, México y Perú), dirigidos por equipos de especialistas en psicomotricidad que se desplazan para dar cursos de formación dirigidos a personas que trabajan en el sector de la educación infantil, ordinaria y especializada, o en la asistencia a niños con dificultades.

Desde el comienzo, Bernard Aucouturier garantiza la dirección científica de la formación. Con los años, en torno a los formadores españoles se ha creado un equipo de prácticos y teóricos de diferentes disciplinas afines a nuestro modo de trabajar: psicología, neuromotricidad, cognitivismo, lingüística, sistemica e análisis institucional, fisioterapia, psicoanálisis.

Las diversas orientaciones de la práctica

Orientación educativa y preventiva

La Práctica Psicomotriz educativa y preventiva es una práctica de acompañamiento a la expresividad motriz. Se concibe como un itinerario de maduración psicológica que favorece el paso del «placer de hacer al placer de pensar».

El especialista desarrolla la competencia comunicativa de los niños a través del placer de actuar.

Consiste en la creación de un dispositivo espacio-temporal que, por sus referencias permanentes, su contexto y sus normas, proporciona seguridad al niño o la niña y favorece el placer del movimiento, el placer de descubrir y crear, y el placer de intercambiar y hablar.

El adulto que acompaña al niño y la niña observa y escucha sus emociones, les presta atención, acoge sus producciones simbólicas y comprende la intensidad de su expresividad motriz en relación con su pasado relacional afectivo.

Los objetivos de las prácticas se resumen en los términos siguientes: comunicación: entendida como una necesidad de apertura hacia el exterior, liberando su expresividad, atreviéndose a pedir, dar, recibir, rechazar..., creación: refiriéndonos a la apertura de diversos significados, modos, que no sólo se vea para uno mismo, se favorece un comportamiento social, y descentración. El acceso a la descentración se caracteriza por una distancia proyectiva de fantasmas y emociones sobre el mundo de los objetos y de los

demás. El niño rompe con la subjetividad de forma progresiva para entrar en una objetividad que le abre el camino al pensamiento operante. Todo ello favorecido en un ambiente que privilegia la calidad de relación.

La Práctica Psicomotriz se recomienda especialmente en el caso de niños de 0 a 7 u 8 años, y cobra sentido en el ámbito de la escuela infantil (0-3 y 3-6 años), primer ciclo de primaria y centros de acogida infantil.

Orientación terapéutica

Se trata de una ayuda que aborda las dificultades de la expresividad motriz que manifiestan la patología. Estos problemas afectan a la maduración tónico-emocional, psicoafectiva o simbólica del niño y la niña.

La terapia psicomotriz está especialmente recomendada cuando el niño se siente invadido por sus fantasmas arcaicos, cuando no supera la fase de expresividad impulsiva o inhibida. También es recomendable cuando el niño no se abre a la comunicación, cuando percibimos una inseguridad afectiva, o cuando observamos un imaginario invasor o, por el contrario, fijado. La terapia psicomotriz trata de restaurar una dinámica de placer y de comunicación a través de una estrategia de rodeo.

Desde el primer encuentro, el terapeuta establece una relación tónico-emocional para permitir que el niño con dificultades se exprese plenamente por la vía motriz y simbólica.

La atención a los padres, educadores y el resto de personas que intervienen en el proceso madurativo del niño o la niña completa esta primera observación. A partir del diagnóstico, si se considera necesario, se podrá iniciar este tipo de ayuda. Será necesario un marco claro, con sesiones con un ritmo regular, continuo y encuentros puntuales con los padres y educadores.

Los terapeutas deberán tener las competencias necesarias para implicarse en una relación interactiva con el niño. Las posibilidades de escuchar, acoger y comprender al niño serán mayores si sabemos que la expresividad del niño suele ser desbordante o suele estar completamente inhibida. La preocupación prioritaria del terapeuta consistirá en comprender la expresividad del niño, volver a introducir una dinámica de placer y proporcionar la confianza y seguridad necesarias, que permitan superar las angustias arcaicas ligadas a sus primeras relaciones.

Las sesiones se estructurarán en dos tiempos. El primero estará dedicado prioritariamente a la expresividad motriz, y el segundo, a actividades de representación: diseño, modelado, construcción, escritura, historias.... Este

cambio de actividades favorece la descentración. La terapia psicomotriz ayuda al niño y la niña (según su ritmo y sus posibilidades) a reapropiarse de su propia historia.

La formación en la Práctica Psicomotriz Aucouturier

La formación se orienta hacia el desarrollo de la persona en:

- Su práctica con el niño.
- Su recorrido en formación personal.
- Su estructuración teórica de la práctica.

La articulación permanente de estos tres pilares constituye la originalidad de la formación.

La formación personal

Este aspecto de la formación es fundamental. El objetivo es llegar a un sistema de actitudes necesario para la relación de ayuda psicomotriz. La formación se encamina al desarrollo de los propios recursos de la persona. Las situaciones propuestas se viven en grupo y ponen en juego la vía motriz, el arcaísmo psicocorporal, la creatividad y la capacidad de las personas para expresarse a través de distintos modos simbólicos.

El dispositivo de formación sitúa a la persona en posición de escucha empática. La formación personal exige la implicación de todos los participantes: corporal, emocional y verbal.

La formación teórica

La formación teórica se organiza en forma de seminarios, talleres y conferencias. Las aportaciones teóricas se complementan con la práctica y permiten a cada persona construir de forma progresiva los conceptos, a partir de la observación activa de la clínica. Insistimos en la integración de la teoría, más que en la mera acumulación de conocimientos teóricos.

Los ámbitos que se desarrollan son los siguientes:

- La maduración psicológica del niño por la vía motriz: las necesidades, la relación precoz, las angustias arcaicas, el desarrollo afectivo, cognitivo

y lingüístico.

- La patología de este proceso de maduración y el sentido de los síntomas expresados por vía corporal o física o psíquica: las dificultades en el acceso a la simbolización y la hiperactividad motriz.
- Los principios de acción y las estrategias de intervención, ambos necesarios para la ayuda educativa o terapéutica: la empatía tónico-emocional. Entre los autores más citados se cuentan Winnicott, Wallon, Klein, Piaget o Bowlby.

La formación práctica

La formación práctica es el resultado de la integración de la experiencia personal y la investigación teórica. Todos tienen la posibilidad de iniciarse en la práctica educativa, así como más tarde en el grupo de ayuda.

Ofrecemos la posibilidad de perfeccionar la observación directa del niño durante el juego sensoriomotor y, después, la posibilidad de participar en la animación de las sesiones con un formador.

El análisis del sistema de actitudes del terapeuta, la comprensión del contexto y la investigación del sentido de la expresividad del niño se elaboran durante el seminario que sigue a cada sesión y a través de los videos. También se dedica un espacio importante a las resonancias tónico-emocionales que se manifiestan tanto en los observadores como en los interventores de la sesión.

La formación se evalúa con un trabajo escrito de observación y un proyecto en coherencia, y al final de los cursos, con un estudio sobre un caso clínico en una memoria. A lo largo del curso se aplica un dispositivo institucional de concertación entre las personas en proceso de formación y los formadores, en colaboración con Mendel (sociopsicoanalista).

El equipo de formadores

La dirección científica está garantizada por Bernard Aucouturier y por los formadores reconocidos de cada escuela y su equipo de colaboradores que garantizan una buena formación. Los formadores españoles reconocidos por la Asefop son:

- ♦ En Barcelona: Carlos Font, Katty Homar, Iolanda Vives.
- ♦ En Bergara: Álvaro Beñaran, Miguel Ángel Domínguez Sevillano, Jon Pérez de Arriluzea.
- ♦ En Madrid: M.ª Ángeles Cremades.

- ♦ En Sevilla: José Ángel Rodríguez Ribas.
- ♦ En Zaragoza: Amparo Lamoneda González.
- ♦ En Tenerife: Alba Fernández González.

Otras actividades de las escuelas españolas en Práctica Psicomotriz Aucouturier

La formación continuada

A lo largo de más de veinte años, las escuelas han formado a numerosos especialistas que desarrollan su actividad en el ámbito público y privado. Cada año, las escuelas organizan un programa de formación continuada en forma de grupos de estudio, seminarios, encuentros de formación personal o de formación teórica. A petición de los asistentes, se organizan sesiones de supervisión y grupos de intercambio de información.

La formación en el exterior: colaboraciones de formación con otras instituciones

Las escuelas Asefop participan y coordinan la formación en el seno de diversos organismos. Intervienen en los programas de formación permanente dirigidos a profesionales de la educación primaria, o especialistas en educación infantil. Esta formación reúne a personal de diferentes centros, o se imparte en la propia institución. El programa puede adaptarse a cada contexto, pero mantiene preferentemente los tres aspectos de la formación: el personal, el teórico y el práctico.

La escuela participa en diferentes programas de formación en el extranjero en el ámbito profesional de la prevención o la terapia a partir de convenios. En la actualidad, intervenimos en programas formativos de México, Venezuela, Bolivia, Perú, Uruguay, Brasil, Argentina, Portugal y en algunos casos intercambiamos con escuelas Asefop que ya están constituidas.

Información práctica

APP (Asociación Profesional de Psicomotricistas)
Hotel d'Entitats. Pere Vergés, 1, 6.a Apdo. 22. 08020 Barcelona
Tel.: 655 10 13 55
app@worldonline.es
Referente: Ana Valls

Escuelas Asefop y formadores en territorio español

AEC (Associació per a l'Expressió i la Comunicació)
Apdo. 36109. 08080 Barcelona
Tel.: 629 33 42 77
asscomexp@eresmas.es
Referente: Katty Homar

CEFOPP (Centro de Estudios y Formación en Práctica Psicomotriz Bernard Aucouturier)
C/ López de Hoyos, 11 bajo dcha. 28006 Madrid
Tel. y fax: 915 641 234
cefopp@retemail.es
Referente: M.a Ángeles Cremades

LUZARO Centro de Estudios y Formación en la Práctica Psicomotriz Aucouturier del País Vasco (UNED)
Plaza San Martín de Aguirre, s/n. 20570 Bergara (Guipúzcoa)
Tel.: 943 76 90 33 Fax: 943 76 27 21
natisanchez@euskalnet.net
Referente: Miguel Ángel Domínguez Sevillano

Alba Fernández González
José Maldonado, 8 3.o 38009 Santa Cruz de Tenerife (Canarias)
albafgt@hotmail.com

José Ángel Rodríguez Ribas

Reposo, 2. Apartamento 20. 41002 Sevilla
Tel.: 954 908 800
j.angel_rguez_ribas@teleline.es

Amparo Lamoneda González
C/ Gil Tarin, 7. 50007 Zaragoza
Tel. y fax: 976 25 34 09
3160@cai.svalero.es

Myrtha Hebe Chokler
C/ Sarmiento, 2727, 4.o B. 1045 Buenos Aires
Tel. y fax: 00 54 11 48 66 27 89
mchokler@arnet.com.ar

Arnulfo Vasquez Camarillo
Calzada de la Viga 1625. Col. Unidad. 09089 México D.F.
Tel. y fax: 00 52 56 744404
cefopadf@terra.com.mx

Alfonso Segundo
Sánchez de Tagle, 293. Centro. 58000 Morelia Mich (México)
Tel.: 00 52 43 133175
jsegundo@jupiter.ccu.umich.mx

Silvia Carné
Brasil
nectar@gbl.com.br

Índice